

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



LIDERAR NA E PARA A MUDANÇA

Maria Dulce Correia Vidal

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

Dissertação Orientada

pela Professora Doutora Marta Almeida

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



LIDERAR NA E PARA A MUDANÇA

Maria Dulce Correia Vidal

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

Dissertação Orientada

pela Professora Doutora Marta Almeida

2019

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que permitiram que este projeto se pudesse concretizar, aos professores (formais e informais) com os quais me cruzei ao longo da minha vida e, sobretudo, aos meus alunos, a verdadeira razão de querer sempre fazer melhor.

Bem haja a todos!

Resumo

Considerando o interesse crescente pela temática da liderança enquanto variável fundamental no processo de mudança e transformação da vida escolar, foi desenvolvido este estudo empírico com o objetivo de identificar e compreender os estilos e estratégias de liderança que poderão estar associados ao cargo do Diretor, nomeadamente para a promoção e a implementação da mudança e inovação na organização escolar. Tratou-se de um estudo de caso, que teve como foco privilegiado o Diretor de um Agrupamento de Escolas e envolveu ainda a Presidente do Conselho Geral e cinco professoras que ocupam cargos de gestão intermédia. As técnicas de recolha e análise de dados foram de natureza qualitativa, respetivamente, a análise documental e a inquirição por meio de entrevista semidiretiva.

Os resultados mostram a prática de uma liderança multifacetada por parte do Diretor, que sintetizamos em: o Diretor de “porta aberta” que ouve as pessoas e que se preocupa com elas; a comunicação democrática e horizontal; a liderança distributiva; a cultura de respeito e de valorização; a cultura de abertura à comunidade, ao Mundo, à mudança e à inovação.

Palavras-chave: Gestor Escolar; Liderança; Autonomia; Flexibilidade Curricular; Aprendizagem Organizacional.

Abstract

Considering the growing interest in the theme of leadership as a fundamental variable in the process of change and transformation of school life, this empirical study was developed in order to identify and understand the leadership styles and strategies that may be associated with the position of the Principal, namely to the promotion and implementation of change and innovation in school organization. This was a case study focused on the Principal of a School Grouping and also involved the President of the General Council and five teachers who hold middle management positions. The techniques of data collection and analysis were qualitative, respectively, documentary analysis and inquiry through semi-directional interview.

The results show the Principal multi-faceted leadership practice, which we summarize in: the “open door” Principal who listens the others and cares about people; democratic and horizontal communication; distributive leadership; a culture of respect and appreciation; a culture of openness to community, to the world, change and innovation.

Keywords: School Manager; Leadership; Autonomy; Curriculum Flexibility; Organizational Learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL.....	9
1.1– <i>Regulação e gestão escolar: implicações para o trabalho do Diretor.....</i>	9
1.2– <i>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular</i>	13
1.3– <i>O Gestor e a Liderança</i>	17
1.3.1. – <i>Liderança e Cultura escolar.....</i>	22
1.3.2. – <i>O papel da avaliação na mudança.....</i>	24
1.4– <i>A ação do Diretor para a promoção da mudança e inovação.....</i>	25
2 – METODOLOGIA	30
2.1– <i>Problemática, objetivos e eixos de estudo</i>	31
2.2– <i>Paradigma e abordagem</i>	31
2.3– <i>Técnicas de recolha e análise de dados.....</i>	32
Análise documental	33
A entrevista.....	33
A análise de conteúdo	34
O guião de entrevista.....	36
3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
3.1– <i>Caracterização do caso</i>	37
3.1.1 – <i>O contexto</i>	37
3.2 - <i>A análise documental.....</i>	38
3.3 - <i>A análise de conteúdo das entrevistas ao Diretor, à Presidente do Conselho Geral e ao grupo de docentes (lideranças intermédias).....</i>	42
<i>As competências de liderança exercidas na promoção da mudança</i>	44
<i>O Perfil de Liderança do Diretor</i>	57
<i>Impacto da ação do Diretor na instituição.....</i>	65
4 – SÍNTESE INTERPRETATIVA	66
<i>Considerações finais</i>	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A Matriz de Análise	42
--------------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Subcategorias e indicadores da Categoria I	43
Quadro 2. Subcategorias e indicadores da Categoria II	56
Quadro 3. Subcategorias e indicadores da Categoria III	64

ANEXOS

Anexo I	
Guião de entrevista ao Diretor	
Anexo II	
Guião de entrevista à Presidente do Conselho Geral	
Anexo III	
Guião de entrevista aos Professores.....	
Anexo IV	
Protocolo de entrevista ao Diretor	
Anexo V	
Análise documental.....	
Anexo VI	
Análise de conteúdo	
Anexo VII	
Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – autorização	

Introdução

A mudança centrada na escola é um processo planificado e sistemático, que ocorre ao longo dos anos, não se tratando de um acontecimento pontual na vida da organização. Tal significa que o fluxo de acontecimentos produzidos não se pode prever totalmente, visto envolver pessoas, pontos de vista e interesses diversos.

(González, 1988, p. 183)

Temos vindo a assistir, tanto no discurso académico como no discurso ao nível das políticas educativas, ao interesse crescente pela temática da liderança na escola “*enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares*” (Torres & Palhares, 2009, p.124). No domínio legislativo, a publicação do DL n.º 75/2008 põe fim ao processo de eleição direta do órgão de gestão escolar ao criar uma direção executiva unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, fazendo emergir a figura do Diretor. Contudo, ainda que, nas duas últimas décadas, seja bem evidente a multiplicidade de estudos sobre a temática, poucos são aqueles que têm procurado ouvir os gestores escolares no sentido de identificar e caracterizar possíveis práticas de liderança exercidas por estes autores e que conduzem à promoção e implementação de mudança na Escola. Ainda mais quando “*a análise dos contributos teóricos que evidenciam a ortodoxia daqueles que se embebem da perspetiva funcionalista das organizações, dando conta de que a relevância teórica e prática atribuída à liderança tradicional reside, fundamentalmente, em dois aspetos: a eficácia e a especialização do líder*” não possui qualquer fundamentação na investigação, não só no que diz respeito à definição de liderança como também relativamente às “*características que fazem do líder um especialista e um empreendedor de sucesso*” (Sanches, 2005, p. 1580).

Acresce ainda o facto de, com a publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regulamentam o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, assistirmos a momentos críticos de mudança ao nível das políticas educativas, as quais preconizam alterações no âmbito das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, como forma de fazer face às transformações dos contextos, através do recurso a dispositivos de diferenciação pedagógica, da gestão flexível do currículo e de áreas transversais como os projetos. Contudo, como refere Hutmacher (1992), a renovação das práticas escapa à lógica do *decreto*; ao invés, para

que o processo de mudança e transformação da vida escolar ocorra, é fundamental uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova um processo participado de tomada de decisão, através do envolvimento de todos os atores educativos.

Face ao exposto, a motivação, a experiência pessoal enquanto professora no ativo, a convicção – reforçadas na literatura sobre o exercício de uma liderança transformacional ressonante, e a importância crescente do papel do Diretor na liderança para a construção/promoção da mudança, levou-nos a querer conhecer/compreender estes processos a partir das perceções de diferentes atores educativos, nomeadamente de um Diretor, mas também de uma Presidente do Conselho Geral e de um grupo de docentes que ocupam cargos de gestão intermédia de um Agrupamento de Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos, desocultando e interpretando as suas crenças e práticas.

A presente investigação tem como foco privilegiado o trabalho do Diretor de um Agrupamento de Escolas, em particular, a identificação e compreensão dos estilos e estratégias de liderança que poderão estar associados ao exercício do cargo que ocupa, nomeadamente para a promoção e a implementação da mudança e inovação na organização escolar.

Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, que segue a metodologia de estudo de caso e centra-se no Diretor de um Agrupamento de Escolas público dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sito no distrito de Lisboa, cuja escolha decorre da conjugação de três critérios: a) fazer parte do sistema de ensino público; b) tratar-se de um Agrupamento TEIP com contrato de autonomia; e c) no ano escolar de 2018/2019, no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, implementar e desenvolver o projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Com o propósito de estruturar e facilitar quer a própria investigação quer a sua operacionalização no terreno, partimos da questão orientadora:

- Quais as práticas de liderança do Diretor de um Agrupamento para a promoção e implementação da mudança na Escola?

Definimos, ainda, o seguinte **objetivo geral**:

- Identificar e caracterizar estilos e práticas de liderança do Diretor para a promoção da mudança na organização.

Este foi desdobrado em objetivos específicos, que quisemos ver clarificados:

- Analisar as perspetivas referidas nos normativos relativas às funções e/ou competências (de liderança e de gestão) atribuídas ao Diretor;

- Identificar aspetos e/ou indicadores no Projeto Educativo (PE) que nos possam dizer se há competências de liderança;
- Identificar o campo mais valorizado no PE (é mais valorizado o campo da ação direcionado para a comunidade, para a relação professor-aluno (contexto da aprendizagem),...);
- Analisar de que forma o Diretor concilia visão estratégica, competências de gestão e de liderança;
- Analisar as perceções do Diretor sobre as suas práticas de gestão e liderança;
- Analisar as perceções que outros atores educativos com funções de gestão intermédia têm sobre o exercício de liderança do Diretor;
- Analisar as perceções dos atores sobre os contributos da ação do Diretor na promoção da mudança na escola;
- Conhecer qual/quais os estilos de liderança que caracterizam a ação do Diretor.

Privilegiaram-se as técnicas qualitativas de inquirição, por meio de entrevista semidiretiva a um Diretor, a uma Presidente do Conselho Geral e a um grupo de docentes que ocupam cargos de gestão intermédia.

1 – Enquadramento teórico e contextual

1.1 – Regulação e gestão escolar: implicações para o trabalho do Diretor

Temos vindo a assistir, nas últimas décadas, a uma nova realidade no sistema de ensino resultante de vários fatores externos – de natureza económica e política –, e internos, como a perda de confiança na neutralidade do regime burocrático, imagem da ineficiência e efeitos perversos da impessoalidade (Barroso, 2013), que se caracteriza por uma lógica horizontal de controlo social (e não hierárquico), que implica o fomento da participação social e da prestação de contas, e que vem contrariando o tradicional modo de regulação e de administração burocrática, hierárquica e vertical em que o Estado é o regulador que fiscaliza na lógica do escrutínio. A situação de crise do papel do Estado traduz-se num outro tipo de regulação, a que Barroso (2013) designa genericamente por regulação pós-burocrática, centrada nos resultados e na prestação de contas, em que assistimos a

uma descentralização de responsabilidades por parte do Estado no sentido das organizações escolares.

Barroso (2011) salienta, igualmente, a influência que os diferentes modos de regulação das políticas educacionais operam no trabalho da direção das escolas. No seu ponto de vista, durante grande parte do século XX, a configuração e o funcionamento da escola pública foi objeto de uma regulação de tipo burocrático-profissional, caracterizada pela combinação da regulação burocrática e centralizada do Estado e da sua administração, exercida pelas normas, pela regulamentação e pela ação dos agentes, com a regulação profissional, exercida pelos professores, detentores do saber pedagógico necessário à educação. Neste tipo de regulação, o Diretor exercia funções com uma dupla racionalidade, geradora de um estado de tensão: por um lado, era o representante do Estado, que confirmava a sua autoridade, e a sua principal função era fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos (racionalidade estatal de tipo burocrático e administrativo); por outro, ia buscar a sua legitimidade aos professores; neste caso, o Diretor era visto mais como um líder profissional, enquanto representante do corpo docente (racionalidade corporativa de tipo profissional e pedagógico).

Com o passar do tempo, esta regulação burocrática não desapareceu, devido à natureza centralizadora do sistema educativo, todavia, foi reduzida a uma racionalidade instrumental, e a ela sobrepôs-se um outro tipo de regulação, a pós-burocrática, em que “*o controlo ‘a priori’, pelas normas, é substituído pelo controlo ‘a posteriori’, pelos resultados*” (Barroso, 2011, p. 13).

Contrariamente ao modelo burocrático onde prevalecia o conceito de *Estado Educador*, no modelo pós-burocrático o mais importante é os resultados do desempenho dos alunos (e, consequentemente, da organização), tangíveis e mensuráveis, onde a busca da qualidade e da eficácia são fatores a privilegiar. Estas transformações vão no sentido de, por um lado, reforçar a autonomia das escolas e, por outro, abri-las ao controlo social da comunidade envolvente, dando, igualmente, espaço às avaliações interna e externa e, em consequência disso, ao desenvolvimento da “regulação por instrumentos” (através de boas práticas, contratualização, trabalho de projetos,...).

Porém, ainda que distintos, o modelo de regulação burocrático e o modelo pós-burocrático coexistem, de forma híbrida, em Portugal (Barroso, 2011). Estas duas realidades confundem-se no dia a dia de um Diretor e na relação que a administração central estabelece com as escolas. Percebe-se, no entanto, que o envolvimento do Estado se torna menos centralizado e com um carácter menos

diretivo, apelando à negociação e à participação dos diferentes atores, no quadro de uma regulação policentrada em que o controlo já não se faz pela obediência a normas e regulamentos, mas pela obtenção de determinados resultados.

Desta forma, a complexidade da gestão escolar é agravada pelos efeitos contraditórios da coexistência dos modos de regulação burocrático e pós-burocrático, que tornam mais difícil alcançar a ideia do Diretor como um instrumento de mudança e garante de qualidade. São várias as situações em que o Diretor está sujeito a ordens contraditórias, onde a escolha não é possível, uma vez que, para obedecer à injunção, terá de desobedecer, o que gera um estado de tensão: é o que sucede, por exemplo, no facto de os serviços administrativos continuarem a ser centralizados, mas, por outro lado, permitirem contratos de autonomia às escolas. São ainda várias as temporalidades que o Diretor tem de gerir, simultaneamente, na sua ação diária, tendo em conta a diversidade e a complexidade de tarefas que desempenha, muitas delas, geradoras de tensão entre si, como sejam as tarefas administrativas, relacionais e decisórias; dirigir os professores, os alunos e o pessoal não docente; interagir com a administração, com as autarquias, com as famílias, com associações e empresas locais, entre outras. Se é verdade que o Diretor, muitas vezes, está sujeito a ordens contraditórias, consequência desta dupla modalidade de regulação, também devemos ter em consideração que a escola se trata de uma organização em que os atores estão sempre em interação social e em constante processo de criação e recriação, ou seja, estruturação (Lima, 2002). Segundo este autor, a escola é um lugar de produção e de reprodução de orientações e regras. Evidencia, assim, as dimensões política e estratégica de cada escola, pois estas não se limitam ao cumprimento integral das regras estabelecidas hierarquicamente; ao invés, selecionam-nas, recriam-nas, chegando, inclusivamente, a produzir novas regras (a que chama de *infidelidades normativas*), levando-o a reconhecer margens de autonomia relativa nas organizações escolares. Nesta linha de pensamento, os modelos decretados funcionam, essencialmente, como matrizes de modelos e permitem a possibilidade de uma intervenção autónoma dos atores, em conformidade com os princípios e regras gerais, conduzindo à construção de uma '*obra própria*', através da produção de regras autónomas, próprias e específicas de cada escola. Neste sentido, o autor conclui que:

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos «modelos decretados», não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam

necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas.”

(Lima, 1996, p. 27)

É unânime a ideia de que o papel do Diretor envolve o exercício de várias responsabilidades e papéis, alguns deles geradores de conflito/tensão entre si, sendo, portanto, um trabalho exigente, complexo, diversificado e multifacetado.

Do ponto de vista de Barroso (2011), o quadro complexo em que se move o Diretor: entre as competências que lhe estão consagradas no DL n.º 137/2012 (republicação do DL n.º 75/2008), as exigências do dia a dia marcadas pela temporalidade e multiplicidade das tarefas, e ainda as diferentes concepções que explicam a pluralidade de papéis a desempenhar, colocam-no entre o pragmatismo do que é possível concretizar e a utopia do desejável. Porque, como refere este autor (p. 21), *não há receitas, nem heróis solitários*, o Diretor deve, no seu trabalho diário, envolver o coletivo nos processos de análise e reflexão, partilhar responsabilidades e, quando necessário, delegar funções. Trata-se de um processo lento, interativo, por vezes, conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia de uma escola (Barroso, 1992).

A análise da literatura permite-nos ainda identificar uma série de transformações nas políticas educativas ocorridas na sequência não só das mudanças rápidas e constantes na sociedade global como também na própria governação escolar e que correspondem a um conjunto de desafios com os quais as escolas se deparam no seu dia a dia, designadamente, as alterações na instituição familiar e nos hábitos sociais e culturais, que conduzem à emergência de novos públicos sociais e escolares novos; as novas exigências de aprendizagem e de formação contínua de públicos variados, além da concepção construtivista da aprendizagem, que defende uma aprendizagem potencialmente mais motivadora, feita em contexto e em função da experiência e dos conhecimentos dos alunos, pretendendo-se, desta forma, desenvolver a participação, a criatividade e a inovação. Nesta perspetiva, coloca-se em causa a missão tradicional da escola como transmissora de saberes e da cultura (Sanches, 2005). Por outro lado, podemos apontar como dilemas não só algumas das políticas de descentralização (muitas vezes, com efeitos contraditórios)

como também as mudanças na profissão docente que, em certa medida, parecem desvalorizar o trabalho colegial.

Assistimos, igualmente, a uma série de políticas educativas de inclusão e mudanças, *centrada[s] nas pessoas que garanta[m] a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades* (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Sob este ponto de vista, pretende-se uma escola democrática e promotora de uma cidadania plural.

1.2 – O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica, decorreu no ano escolar de 2017/2018, contando com a adesão massiva de mais de duas centenas de escolas. Este projeto-piloto corresponde a um ensaio de uma política educativa que *“assume a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores”* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e que, na sequência disso, *“permite a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo da autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.”* (*idem*). Neste sentido, *“A mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que, com autonomia e flexibilidade, se alcançam aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos”* (*ibidem*).

Para que todos os discentes obtenham as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é dada às escolas a possibilidade de identificar *“opções curriculares eficazes e em consonância com o projeto educativo”* (*ibidem*), para fazer face à heterogeneidade dos alunos, fazendo-se um apelo claro ao envolvimento dos agentes educativos *“numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada”* (*ibidem*). Por outro lado, evidencia-se a *“gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”*, de forma integradora, salientando-se, ainda, não só *“a natureza transdisciplinar das aprendizagens”* como também *“o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”* (*ibidem*).

Com a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, pretende-se preparar todos os alunos para a sociedade atual, complexa e em constante transformação, sendo que os

conhecimentos adquiridos na escola pelos alunos devem ser vistos como “ferramentas” que lhes permitam, por um lado, compreender melhor o mundo e as ideias que lhe são intrínsecas, intervir e participar na sociedade de forma capaz e exigente e, por outro, ajudá-los a resolver, de maneira eficaz, os mais variados tipos de problemas com que se deparam no seu dia a dia.

Na verdade, é essencial a realização de aprendizagens efetivas e significativas por parte dos alunos, fundamentadas em conhecimentos sólidos, mobilizados em situações concretas, de modo a desenvolver as chamadas “competências de nível elevado”, imprescindíveis na relação com a já referida complexidade do mundo atual.

Para o efeito, é fundamental, em primeiro lugar, adequar e contextualizar o currículo de acordo com o Projeto Educativo da escola e as características dos alunos (também o Plano Curricular de Turma é instrumento de planeamento curricular). Feita a gestão curricular, é necessário valorizar os objetos do saber e as suas particularidades, com o propósito de criar condições para que os alunos desenvolvam competências necessárias na sociedade atual, como a cooperação, a pesquisa e a capacidade de debate (as chamadas competências transversais para as quais todas as disciplinas devem contribuir). Nesta perspetiva, os professores são também responsáveis pela criação de condições educativas para que os alunos construam significados sobre aquilo que aprendem, envolvendo-os e corresponsabilizando-os pela operacionalização dos projetos curriculares, valorizando o “saber fazer”, facilitador das aprendizagens. Pretende-se, desta forma, formar cidadãos livres e responsáveis, informados, autónomos, que saibam comunicar, dotados de pensamento crítico e criativo, de sensibilidade estética e artística e preocupados com o seu bem-estar e a sua saúde (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*).

Face ao exposto, é necessário “romper” com a sala de aula tradicional, onde o professor recorre, maioritariamente, a aulas expositivas e os alunos se limitam a ouvir. Ao invés, a sala de aula deve ser vista como uma comunidade de aprendizagem, onde todos aprendem uns com os outros, ainda mais importante quando o aluno é o construtor da sua própria aprendizagem.

Assim, os professores devem promover não só a inclusão como também o trabalho colaborativo e cooperativo na construção das aprendizagens significativas. É nesta linha de pensamento que surge o trabalho de projeto, centrado no papel dos alunos enquanto autores, com a criação de novas áreas disciplinares de carácter inter, multi e transdisciplinar, pondo fim à compartimentação de saberes. No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, é permitido às escolas dos ensinos básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base,

podendo ser criados “*domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas*” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, art. 6.º).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procede à aplicação generalizada da flexibilidade curricular, fundamentando-se esta decisão com o facto de que “*há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores do insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos*”, pelo que “*se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade*” possam usufruir de maior flexibilidade na gestão curricular, através da promoção da interdisciplinaridade, com o principal objetivo de “*aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais*”. Neste sentido, as escolas podem, igualmente, implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, dinamizar o trabalho de projeto; constituir equipas educativas, sempre com o objetivo de garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O objetivo da flexibilidade curricular é, precisamente, introduzir inovação na organização e no desenvolvimento curricular, focando a atenção nos alunos e nas aprendizagens essenciais.

Como referem Palmeirão e Matias (2017), para a operacionalização das dimensões que integram o Perfil do Aluno do século XXI, é necessário romper com o modelo escolar baseado na separação das disciplinas e optar por um modelo cuja estrutura curricular se fundamente nas necessidades e interesses das pessoas, que se desenvolvem e aprendem num contexto de interação e envolvimento ativo com o seu meio, e que tenha em consideração a utilização interdisciplinar dos saberes. Segundo Roldão (2017, p. 21), tal corresponde ao “*reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar*”.

Ao contrário de uma escola que se caracteriza pela separação e hierarquização dos conhecimentos, pela divisão dos espaços e do tempo, por uma pedagogia coletiva e uniforme (Barroso, 2001; Formosinho, 1999), pretende-se uma escola mais flexível, variada, direcionada para a diversidade de inteligências, ritmos e vontades, que coloca as aprendizagens de todos no centro das suas preocupações e da sua organização, o que pressupõe pensar e praticar uma outra *gramática* escolar

(Alves e Cabral, 2017). Na perspetiva de Roldão (2009), tal implica a passagem de um currículo prescrito para um currículo aprendido. Porque a missão da escola é fazer aprender todos os alunos, esta mudança torna-se num grande desafio não só para as políticas educativas, como para a ação organizacional das escolas, para a ação profissional dos docentes e, igualmente, para a comunidade educativa em geral.

Tal como é referido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cada escola terá de, fazendo uso da sua autonomia, construir uma prática curricular flexível, tendo em consideração os contextos e os respetivos alunos. Como salienta Alves (2017, p.10), a escola *“tem de planear, monitorizar, avaliar, melhorar de forma continuada e consistente as aprendizagens dos seus alunos. E quando não aprendem, tem de se gerar dispositivos de compreensão dos obstáculos e agir em conformidade.”*.

Uma vez que as escolas, os alunos e os contextos são diferentes, é fundamental o recurso a políticas e práticas locais de diferenciação positiva e inclusiva, o incremento determinante das autonomias e das capacidades e competências de criação de respostas ajustadas. No ponto de vista de Barroso (1998, p. 13), *“dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, só pode gerar mais desigualdade”*. Como os alunos precisam de respostas diferentes, tem de se ir além da rigidez da turma e da aula, dando lugar a momentos em que estes possam ser agrupados de forma diferente para trabalharem em função das suas necessidades de aprendizagem (Cabral & Alves, 2016). Esta situação implica que os professores não só tenham tempos comuns para trabalhar com vários grupos de alunos como também construam projetos diversificados de aprendizagem de natureza disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar com o objetivo de os alunos trabalharem de forma diferente. A mudança da *gramática escolar* reside, precisamente, na passagem de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia de produção (Alves & Cabral, 2017). Trata-se, como salienta Machado (2017, p. 25), de um modelo de *“pedagogia humanista valorizadora das diferenças, da democracia e da autonomia.”*, visto que se assiste, por um lado, a uma rutura com a uniformidade, a homogeneidade e, por outro, a uma abertura à diversificação pedagógica, à flexibilidade curricular e à autonomia profissional e organizacional. Segundo este autor, através da implementação da flexibilidade curricular, estimula-se a promoção de uma pedagogia diferenciada em aula e, igualmente, a introdução de modalidades de avaliação que sejam mais proativas, interativas e formativas do que reativas, corretivas e sumativas. Urge, efetivamente, que se passe de uma cultura de homogeneidade (organização do tempo, dos espaços, dos alunos,

dos professores e das disciplinas) para uma cultura de diversidade em aula com reflexos na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas (Barroso, 1998).

Segundo Alves (2017), estas mudanças representam um desafio às lideranças escolares (de topo e intermédias) porque impõem uma revisão da missão da escola e da própria docência e *“obriga[m] a uma metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais e se não criarmos as condições de gestão dos tempos e dos espaços onde os alunos trabalham.”* (p. 11).

1.3 – O Gestor e a Liderança

São três as constatações apresentadas por Costa (2000) relativamente a esta questão: a liderança é diferente de gestão (pode-se ser líder sem ser gestor e ser gestor sem ser líder); a autoridade é distinta da liderança e esta não se situa exclusivamente nas posições superiores da organização.

O gestor escolar, investido de uma autoridade formal, dá primazia aos aspetos estruturais que se encontram nos normativos da legislação em vigor, estando, grande parte das vezes, absorvido e dependente das tarefas administrativas e técnicas (Mintzberg, 1986). Segundo este autor, da autoridade formal do gestor escolar derivam três papéis que envolvem relações interpessoais: o papel ligado à imagem do “chefe” (*status*), que diz respeito, fundamentalmente, aos contactos que estabelece com os elementos da organização escolar; o papel de líder, na medida em que é responsável por uma organização e deve motivar e encorajar os atores educativos no sentido da sua melhoria; por último, e ainda como líder, através dos contactos que mantém, é aquele que tem acesso a mais informação. Mintzberg salienta que o processamento desta informação é uma peça fundamental no trabalho do gestor escolar, destacando três papéis que descrevem os aspetos informacionais do trabalho administrativo: como gestor escolar, procura obter informação, sobretudo verbal, nas redes de contacto por si formadas; seguidamente, é necessário transmitir algumas das informações dentro da organização, fundamentais para a tomada de decisões (papel de disseminador) e, finalmente, o papel de porta-voz, na medida em que é ele que estabelece os contactos internos e externos.

Como responsável pelas decisões, o gestor escolar desempenha ainda quatro papéis, a saber: o papel de empreendedor (procura melhorar a organização escolar, adaptando-a às mudanças dos

contextos); o papel de mediador na resolução de conflitos (responde, de forma involuntária, às mudanças impostas); o papel de alocador de recursos; e, finalmente, o papel de negociador.

Os dez papéis apresentados pelo mesmo autor encontram-se interligados entre si, sendo que a eficiência do gestor escolar é claramente influenciada pela compreensão que este tiver do seu próprio trabalho.

Neste sentido, o gestor está relacionado “*com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos*” (Estêvão, 2000, p. 36), procurando manter, de forma eficiente e eficaz, as disposições organizacionais; por sua vez, o líder “*deve, sobretudo, estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças*” (*idem*). Mais ainda, “*Os líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação; os objetivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções.*” (Fonseca, 2000, p. 147).

Em síntese, podemos dizer que os líderes escolares devem ter como prioridade as questões de âmbito educativo e pedagógico, em detrimento das dimensões administrativas ou de gestão financeira, o principal enfoque dos gestores.

Apesar desta distinção entre gestão e liderança, não há qualquer dilema nem exclusão mútua de papéis, já que a sua combinação corresponde à resposta para os desafios das modernas organizações escolares, “*que requerem a perspetiva objetiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança*” (Bolman & Deal, citados por Silva, 2008, p. 120).

O gestor opera a partir de uma posição formal (autoridade), todavia, é desejável que exerça uma influência multidirecional, baseada na persuasão, na troca e na negociação (Kotter, 1990). Na perspetiva de Daft (2005), para além do poder de posição, que decorre do facto de ocupar um cargo ou posição numa organização, o gestor escolar possui ainda o poder pessoal, que interfere nas relações interpessoais desenvolvidas com os seus seguidores. O referido autor salienta, no entanto, que o uso excessivo do poder de posição pode prejudicar a capacidade do líder influenciar as pessoas e, consequentemente, de exercer liderança, cabendo ao gestor escolar saber quando é mais apropriado fazer uso do poder de posição.

Existem três grandes concepções de liderança, que se complementam entre si: a visão mecanicista da liderança – “*o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos*” (Costa, 2000, p. 16) ou, como aponta Northouse (2010, p. 3), a liderança corresponde a “*um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum*”; a visão

cultural da liderança – o líder é encarado como alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre a visão (o tipo de escola que se está a tentar construir para o futuro e que reflete a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte; e, por último, a visão ambígua da liderança, na medida em que às organizações escolares estão associados níveis de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza (*idem*). Na primeira definição de liderança apresentada, o conceito central é influência e não autoridade (ambos são dimensões de poder, contudo, a autoridade tende a residir nas posições formais, ao passo que a influência pode ser exercida por qualquer pessoa). Segundo a perspetiva cultural da liderança, é imprescindível que os líderes fundamentem as suas ações em valores pessoais e profissionais claros e que envolvam os atores educativos no processo de construção da visão da organização escolar. Por último, e não menos importante, os líderes têm de saber funcionar num contexto de complexidade, ambiguidade e paradoxo, característica indissociável às organizações escolares.

A liderança é um processo que implica influenciar os outros e ocorre no contexto de um grupo. Além disso, envolve o alcance de metas, que são compartilhadas não só pelos líderes como também pelos seus seguidores (Yukl, 2006). Nesta perspetiva, para a escolha do estilo de liderança mais eficaz, a teoria situacional da liderança tem em consideração as múltiplas variáveis da situação: as características da tarefa; as características dos intervenientes e do líder; a autoridade formal e as características das relações entre os intervenientes e o líder (Hersey & Blanchard, 1988).

São, fundamentalmente, três os estilos de liderança: a liderança autocrática, em que é o líder quem decide qual a tarefa que cada um deve executar, segundo diretrizes por si fixadas; a liderança democrática, onde as diretrizes e a divisão de tarefas são debatidas pelo grupo, com o apoio do líder, que procura ser um membro normal do grupo; e a liderança liberal, na qual é dada total liberdade ao grupo por parte do líder para as decisões e divisão de tarefas, fornecendo apenas informações quando solicitadas.

Sanches (2005) estabelece uma comparação entre as abordagens de liderança educacional, salientando a liderança pedagógica (focada na gestão do ensino-aprendizagem, mais especificamente, nos comportamentos dos professores que afetam o sucesso escolar dos alunos); a liderança transformacional (centrada nas capacidades dos membros da organização e no seu envolvimento na concretização e sucesso dos objetivos educacionais); a liderança moral (que recorre ao uso de um sistema de valores morais orientadores das decisões, aumentando a participação nas mesmas, no sentido de uma escola democrática); a liderança participativa (garante

de uma maior democraticidade das práticas escolares, através do aumento da participação nas decisões por parte dos atores educativos); a liderança gerencial (focada nas funções, tarefas e comportamentos, sendo que a influência surge da autoridade formal dos líderes - *status* das posições na hierarquia organizacional); e a liderança contingencial (caracterizada pela adaptação às mudanças, pela capacidade organizacional para responder aos desafios internos e externos).

Considerando que a abordagem que mais interessa para a promoção de espaços de mudança e inovação diz respeito à liderança transformacional, salientamos as componentes que a constituem, do ponto de vista de Bass (1985): carismática (as características carismáticas do líder transformacional são de natureza socioafetiva e inspiram sentimentos de lealdade e devoção dos seguidores; inspiracional (o líder motiva os seguidores a cumprir os objetivos da organização); consideração pelos seguidores (o líder tem em consideração as necessidades, interesses e capacidades dos membros da organização, fomenta valores como a equidade, o respeito e a confiança); estimulação intelectual (o líder realiza um esforço suplementar com o objetivo de conduzir os seguidores a ultrapassarem o curto prazo e a desenvolverem as suas capacidades estratégicas).

Segundo este autor, a liderança transformacional refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus interesses individuais em prol dos objetivos da organização. Trata-se, pois, de um processo dinâmico, que varia de acordo com as múltiplas situações e que intervém na cultura organizacional através da mudança cultural e da resolução de problemas organizacionais para transformar as práticas instrucionais e o ambiente de ensino e aprendizagem. Esta liderança corresponde a um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares. Neste âmbito, preocupa-se em projetar o futuro partindo das aspirações dos membros da comunidade escolar.

Como refere Hallinger (2005), a liderança transformacional implica líderes competentes e carismáticos e a sua ação baseia-se na procura de uma visão do futuro; na capacitação dos outros para induzir efeitos diretos nas aprendizagens através das suas ações; e, por último, na liderança partilhada e distribuída. Do ponto de vista de Silva (2010, p. 79),

“De uma perspectiva centrada nas capacidades pessoais – eficácia, dinamismo, autoridade, tato para gerir e solucionar problemas das escolas – caminha-se para a capacidade de congregar vontades na base de um projeto comum partilhado, na criação de empatia face a novos desafios, no

engenharia para adaptar o funcionamento da escola aos objetivos que se colocam e à capacidade de compreender a cultura da escola e promover e conduzir mudanças”.

Tendo em consideração a vasta investigação na área da liderança, todos parecem partilhar a ideia de que não há qualquer fundamento para um modelo único ou uma definição de liderança mais completa ou apropriada do que outra. Efetivamente, no campo da liderança, não se pode dizer que existam relações de causa-efeito; ao invés, *“mesmo quando a ação de liderança exprime a visão inspirada e determinada de um líder ou a intenção de mudar as culturas de uma organização, o que a investigação revela é o carácter decisivo dos fatores de contingência e indeterminação”*. Assim, há que ter em conta não só a diversidade como a complementaridade das várias perspectivas teóricas que se propõem orientar o exercício da liderança institucional, no contexto da implementação das mudanças educativas.

Do ponto de vista de Sanches (2005),

“as teorizações mais inovadoras de liderança representam algum progresso em relação às perspectivas funcionalistas, na medida em que colocam o acento tónico no poder de transformação dos atores, na fundação axiológica da organização e do projeto educativo da escola, nas qualidades morais do líder e na própria eticidade do ofício da governação” (p. 1586-1588).

É neste contexto que surge a ideia de que o Diretor deve ser, fundamentalmente, um mediador pedagógico, capaz de gerir pessoas e recursos e também de se envolver na condução do Projeto Educativo (PE) da sua escola, contribuindo para que haja consenso entre todos os envolvidos. Ele é o ator dinâmico da transformação do sistema educacional, que combina várias competências: rigor administrativo e mobilização dos recursos humanos, eficiência na gestão e compromisso com os resultados, responsabilidades e inovações pedagógicas (Cattonar, 2006).

Ao olharmos para a organização como uma realidade construída socialmente através da interação dos vários atores educativos, a construção do Projeto Educativo é um processo deliberado de mudança, orientado para o futuro, onde a visão, a missão e os valores devem ser partilhados por todos os intervenientes educativos. Este deve refletir os valores da organização; inspirar à mudança e à melhoria; definir os meios e as estratégias para alcançar os objetivos desejados; ajudar nas decisões diárias; além de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de melhoria da organização escolar, numa ótica de aprendizagem organizacional. O processo de elaboração e

implementação do Projeto Educativo exige, do Diretor, uma liderança forte e mediadora de conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participativa, assim como condições internas para a criação de uma cultura construída pelos seus participantes por meio da tomada de consciência das regras de conduta da organização.

Parafraseando Torres (2013), a escola precisa, na ótica de quem avalia, de um ‘líder forte’, de um ‘rosto’ que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado, resultado de um processo de co-construção, co-comprometimento e corresponsabilização.

Na perspetiva de Jorge Adelino Costa (2000), *“O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino [...] coloca os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade.”* (p. 30). Tal como refere Nóvoa, *“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”* (1992, p. 26).

Costa (2000), por sua vez, aponta uma liderança participativa, que deve conduzir os restantes atores educativos a serem, também eles, líderes, atribuindo, desta forma, um papel decisivo às lideranças intermédias, além da valorização do trabalho de equipa. Neste sentido, a liderança pode ser exercida de forma distribuída e partilhada, valorizando não só as aspirações coletivas e os princípios fundadores expressos no Projeto Educativo da escola, como também os atores escolares.

1.3.1. – Liderança e Cultura escolar

Por outro lado, o papel e o desempenho do Diretor de uma instituição escolar estão determinados pela cultura da organização. A estrutura de crenças e expetativas, construídas socialmente, condiciona as ações dos membros de uma organização (Yañez, 2003). Segundo este autor, o conhecimento da cultura institucional facilitará ao Diretor a compreensão das reações dos restantes atores e o consequente planeamento das ações, de modo a que seja possível implementar um projeto realista para aquela organização.

Saber identificar os princípios básicos da cultura, as formas de pensar e de atuar transmitidas e apreendidas dentro de uma escola, que correspondem à sua identidade própria, é importante na

altura de efetuar mudanças nas organizações. Se o Diretor for capaz de compreender a *gramática da escola*, será conduzido à identificação dos elementos institucionais que mostram resistência às mudanças. Nesta perspectiva cultural de integração das pessoas, o Diretor deverá identificar aqueles que são os verdadeiros problemas dos professores e “*expressar o que [...] dizem e querem, as razões porque agem e como agem, como se relacionam com os outros, constituindo-se seu porta-voz.*” (Carvalho, 2002, pp. 65-66).

Cabe ao Diretor ter uma visão estratégica (dimensão política) para esta ação conjunta de mudança, sendo que deve não só abranger o conhecimento claro das ideias e dos sentimentos dos atores dentro e à volta da organização educativa, como também reforçar, dramatizar e evocar os valores centrais da(s) cultura(s) da sua escola, com o principal objetivo de construir propostas futuras (dimensão simbólica).

Ainda que a cultura seja construída pelos seus participantes, também é através da sua interação que esta pode mudar e/ou sofrer alterações, por meio da tomada de consciência das regras de conduta da organização, da análise e interpretação da prática organizativa e da posterior formulação cooperativa e crítica das novas formas a que se quer chegar. Estas correspondem, assim, às condições internas que deverão ser criadas para que se possam introduzir melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, o Diretor deve ter sempre presente que a mudança educativa resulta de um processo longo e requer a implicação coletiva nas dinâmicas de melhoria da escola e que, para ser integrada na cultura organizada da escola, deve ser institucionalizada. O desenvolvimento organizacional resulta, pois, “*de um pensamento a ser gerado e contextualizado pela escola que requer a emergência de um «ator coletivo» e privilegia o trabalho em colaboração*” (Machado, 2016, p.105).

Realçamos ainda o papel da motivação como fator decisivo não só para introduzir mudanças nas ideias e nos conceitos mas também nos comportamentos, nas atitudes e, inclusivamente, nos valores. Quando a expectativa de mudança não consegue proporcionar a motivação necessária e ainda suscita resistência, é de extrema relevância a atitude da liderança que deve induzir os agentes escolares envolvidos a atuar no sentido desejado, mesmo em situações adversas, através de um processo de construção de significados partilhados, procurando alcançar consensos, não só recorrendo à negociação mas também por meio da distribuição de poder, influência e responsabilidade. Tal significa que introduzir mudanças nesta realidade específica, através da estratégia e da planificação que nela se enquadram, pressupõe, igualmente, a introdução de

mudanças nas perspectivas de entender a organização e o seu meio envolvente, induzindo os outros a fazer mudanças “em consequência”.

1.3.2. – *O papel da avaliação na mudança*

Seja por pressão externa ou interna, a escola tem de assumir a necessidade de mudar e comprometer-se nesse sentido. Como tal, a avaliação interna deve assumir um papel preponderante porque permite refletir sobre os processos e resultados que a escola vai alcançando, servindo, assim, o propósito de contribuir para a melhoria e eficácia da organização, traduzida quer nos resultados dos alunos quer na gestão dos recursos. Deve ser realista, exequível, transparente, sustentada por um plano estratégico de ação e envolver todos os atores da comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos, pais, líderes das entidades locais), num clima de confiança.

No seguimento do referido anteriormente, deve ser dado lugar à discussão e à reflexão sobre a informação recolhida, quer a nível individual, de grupo, quer de escola – num circuito de aprendizagem que envolva os três estádios de aprendizagem organizacional (circuito simples/duplo e de gestão do conhecimento/aferição (Argyris e Schön, 1978, cit. por Clímaco, 2005) –, e num clima que comprometa toda a comunidade educativa. Para tal, o papel do Diretor é fundamental ao criar condições estimulantes para a promoção do trabalho colaborativo de modo a que seja possível uma aprendizagem multinível (Clímaco, 2005; Emstad, 2011). As observações e sugestões provenientes de cada grupo devem ser partilhadas entre a comunidade, estabelecendo-se as bases para tomar decisões coletivas.

Na verdade, a avaliação contínua e sistemática permite aferir o caminho em que a organização se encontra face aos objetivos delineados no PE e fazer recomendações no sentido de preservar os pontos fortes e melhorar o que se apresenta com debilidades. A elaboração de Planos de Melhoria a partir dos resultados obtidos permite ao Diretor, e em especial aos professores, orientar a sua ação de modo a centrar-se nos principais objetivos: melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. Assegurar as condições necessárias à participação dos alunos no processo é, igualmente, fundamental, por parte do Diretor.

A avaliação interna, enquanto instrumento de autonomia e de gestão estratégica da escola, pode ter várias funções e servir vários propósitos em simultâneo, nomeadamente: i) para melhorar o desempenho da organização (traduzida nos resultados dos alunos), o que, por sua vez, poderá trazer

maior satisfação profissional aos docentes (desenvolvimento profissional) e melhorar o ambiente escolar; assim como ii) para “*gerir a pressão da avaliação externa institucional*” (Afonso, 2000, p. 214), uma vez que uma autoavaliação sistemática e consistente permite não só a recolha de dados para argumentar e fundamentar os pontos fracos que lhe são imputados, mas também detetá-los precocemente e definir estratégias para os superar. Tendo como referencial o PE, a informação produzida na autoavaliação serve de *feedback* à organização para aferir o grau de consecução dos objetivos/metapas definidas, ao mesmo tempo que permite, a partir da reflexão-ação, converter conhecimento tácito em informação útil no processo de desenvolvimento para tomar decisões fundamentadas sobre as prioridades e o caminho a seguir para construir conhecimento. Através da institucionalização do aperfeiçoamento como um processo permanente, a escola torna-se um centro de desenvolvimento onde se fomenta a aprendizagem, sendo que, para o efeito, a ação do Diretor é fundamental. Não é, decerto, boa política esperar pelos resultados da avaliação externa para se definir a autoavaliação; ao invés, a organização escolar deve ser proativa, consistente, reflexiva e capaz de aprender sobre e com as suas práticas (valor acrescentado). A avaliação externa e interna são abordagens que se devem complementar no desenvolvimento e na eficácia da organização. A articulação, integração e inter-relação da informação produzida nos processos de avaliação interna (autoavaliação) e na avaliação externa constitui-se como um processo de gestão do conhecimento/aferição potenciador e gerador de (auto)aprendizagem, de crescimento e de melhoria, condição que, de forma não isolada, pode conduzir à regulação emancipatória (Simões, 2011).

Contudo, é necessário ter presente que, para o desenvolvimento da organização e a formação de culturas colaborativas, no decorrer do processo avaliativo, é de suma importância a liderança transformacional exercida pelo Diretor na criação de condições, na capacitação de meios e na distribuição de papéis/funções, assim como a facilitação da comunicação/interação estabelecida, uma vez que proporcionam um contexto adequado à partilha, à reflexão e à transformação do conhecimento gerado, em função dos objetivos comuns definidos.

1.4 – A ação do Diretor para a promoção da mudança e inovação

Atualmente, encontramos-nos perante várias mudanças nas políticas educativas, como é o caso do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), que tem

originado “ações complexas” nas escolas, que enfrentam momentos cruciais próximos da margem do caos, e cabe precisamente à liderança das escolas a busca de “transições” que contribuam não só para a emergência de soluções como também para o “equilíbrio” das escolas, num campo de complexidade e não-linearidade, tentando, simultaneamente, adaptar-se às mudanças inovadoras (Sanches, 2009, p. 98).

Liderar para a mudança requer um afastamento das rotinas instaladas e a consciência de que se trata de um processo político, “na medida em que [o líder] se confronta [...] com atitudes de resistência à mudança, com o formalismo das regras e das estruturas em funcionamento, com a questão dos recursos existentes e dos que são necessários para que a liderança inovadora tenha sustentabilidade.” (Sanches, 2009, p. 102). Segundo esta autora, na era da sociedade do conhecimento, caracterizada por uma crise globalizada, a ação de liderança fundamentar-se-á em três pilares: o desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola aos contextos de indeterminação; a orientação para o conhecimento; e a realização da sua missão como organização aprendente. Esta classificação advém, precisamente, das constantes mudanças que se processam aos níveis transnacional, nacional e institucional.

Segundo refere Burton Clark, a mudança trata-se do assunto “mais obstinado nas ciências sociais”, visto que é utilizado em variadíssimos contextos, “referindo-se a alterações que variam da simples reprodução até à transformação radical” (1983, p. 101, cit. por Glatte, 1992).

A mudança contém sempre elementos de imprevisibilidade, mesmo quando planeada de forma sistémica, racional e estratégica. Van Velzen *et al.* (1985) apontam três variáveis para classificar as mudanças: âmbito, dimensão e grau. O âmbito diz respeito à maior ou menor abrangência da mudança; a dimensão relaciona-se com a complexidade relativa da mudança na perspetiva de quem a implementa e, por último, o grau corresponde ao número de unidades e níveis do sistema educativo que a mudança envolve.

Outros autores, por outro lado, defendem que, ao invés de uma mudança planificada em larga escala para melhorar as organizações educacionais, estas “mudam mais através de simples modificações de rotina do que através de alterações radicais” (March, 1984, p. 22). Glatte (1992) salienta ainda que há autores que defendem que muitas “intervenções de pequena escala” (Hall & Hord, 1984) ou certos acontecimentos inesperados (Huberman & Miles, 1984) podem influir no progresso de uma determinada inovação.

Ao longo deste trabalho, teremos em consideração o conceito de mudança mais convencional na educação ocidental, em que esta corresponde a um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão ter consequências não só ao nível da cultura da instituição como também dos próprios atores educativos envolvidos. Neste sentido, a mudança planificada deverá ser vista como um processo, pelo que é necessário algum tempo para que possa ser integrada. O processo é, normalmente, dividido em três fases: a iniciação (a introdução de novas ideias e práticas); a implementação (a sua operacionalização); e a institucionalização (a sua apropriação como parte integrante no trabalho escolar).

A mudança corresponde, assim, a um processo social, institucional e cultural dos distintos atores e ao compromisso partilhado por estes acerca do que vale a pena mudar na escola e, por conseguinte, na legitimação social e ideológica da mudança introduzida.

Diretamente ligado ao conceito de mudança está o de inovação, assumido como uma condição para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da organização escolar. São os “*processos de inovação que reconstroem, redinamizam e fazem crescer as instituições.*” (Sanches, 2009, p. 104).

António Nóvoa (1992, p. 17) observa que os processos de mudança e de inovação educacional devem ter em conta a “*compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana*”.

No entanto, por vezes, a introdução de mudanças pode ser vista com desconfiança, sobretudo por parte dos professores, principalmente quando não são envolvidos nas mesmas e nos casos em que o Ministério da Educação apresenta as mudanças de uma forma impositiva e, num movimento vertical (do topo para a base), introduz reformas educativas, sem qualquer envolvimento dos agentes de educação no processo.

Durante muito tempo, a inovação educacional consistiu na implementação de reformas estruturais do sistema educativo (a que Nóvoa chama de *nível macro*) ou no desenvolvimento e aplicação de novas práticas pedagógicas na sala de aula (a *nível micro*). Contudo, o referido autor considera que, nos dias de hoje, é bem evidente que “*é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se*” (1992, p. 40), de forma a motivar e a envolver os próprios professores nas dinâmicas de mudança, associadas, por sua vez, a uma forte componente de criatividade coletiva partilhada.

Por se tratar de uma organização social, Rui Canário salienta o carácter contingente do estabelecimento de ensino, uma vez que “*o sistema é produzido pela ação dos atores sociais e a*

sua mudança corresponde a uma redefinição das regras do jogo a partir de um processo coletivo que mobiliza os recursos e capacidades de todos os atores envolvidos” (1992, p. 65). Neste sentido, faz referência ao princípio da equifinalidade (as condições iniciais semelhantes podem corresponder a pontos de chegada distintos ou um estado final semelhante pode ser originado por condições iniciais diferentes ou segundo percursos e processos também eles distintos). O autor observa que o princípio da equifinalidade põe precisamente em causa as políticas educativas que apostam na criação de pontos de partida formalmente idênticos, através da legislação publicada.

Indissociável de qualquer processo de mudança no interior de uma organização social está o conceito de aprendizagem coletiva, gerada através do envolvimento num processo contínuo e continuado de reflexão na, sobre e para a ação, com o objetivo de cumprirem uma missão.

Sanches (2009) defende uma liderança horizontal, democrática, orientada para as pessoas, para a mediação das tensões e dos conflitos, que estimule o envolvimento e o empenhamento dos atores educativos (segundo a autora, uma liderança “*policêntrica*”). Nesta perspetiva, além de uma liderança adaptativa, deverá ser também participativa, distribuída, colaborativa e aprendente, com uma feição emancipadora, de interpretação crítica da realidade.

Fullan (1985, citado por Glatter, 1992, p. 35) aponta quatro “*variáveis de processo*” que estão diretamente relacionadas com tentativas bem sucedidas de introduzir mudanças planificadas: a grande sensibilidade da liderança relativamente aos processos de aperfeiçoamento, nomeadamente no que diz respeito à gestão da inovação; o sistema de valores orientado em função de objetivos educacionais, sociais e comunitários; a interação e a comunicação intensiva entre indivíduos e grupos, condição fundamental nos processos de mudança bem sucedidos; e a planificação e ação colaborativa entre os atores internos e externos à organização escolar. Fullan propõe ainda duas ideias: a primeira é a de que “*um certo grau de pressão pode fazer avançar a inovação*” (*idem*), desde que os atores envolvidos sejam sempre apoiados; a outra é que o empenhamento e o protagonismo se vão desenvolvendo ao longo do tempo, tendo em consideração quer o aumento da familiaridade quer da confiança.

Glatter (1992) enumera um conjunto de orientações destinadas aos líderes promotores da mudança, resultado de uma análise da literatura e de estudos de caso sobre gestão da mudança ao nível escolar descritos no *International School Improvement Project* (CERI-OCDE), dos quais se destacam os seguintes: entender os contextos existentes, internos e externos; evidenciar o próprio empenhamento nos projetos que apoiam; assegurar a divulgação dos objetivos do projeto no seio

da comunidade escolar, realçando os seus benefícios educacionais, sublinhando os efeitos positivos e relativizando as consequências negativas, evitando, desta forma, as desmotivações. Por outro lado, os líderes promotores da mudança devem, igualmente, criar novas estruturas e equipas adequadas ao desenvolvimento do projeto; assegurar a pertinência das soluções propostas e da planificação da ação, estabelecendo tempos próprios para as atividades a realizar; ter em consideração não só a ambiguidade que caracteriza o mundo organizacional, evidenciando confiança para correr riscos e para encorajar uma atividade inovadora junto dos colegas, como também a importância de manter uma certa estabilidade durante a implementação do processo de mudança.

Stego *et al.* (1987) salientam que o líder deve ter capacidades estratégicas para gerir mudanças significativas, as quais, na sua opinião, possuem fortes componentes culturais, designadamente, dar importância ao modo como as melhorias são implementadas e apropriadas na escola e não apenas à forma como são introduzidas; procurar desenvolver uma estratégia educacional coletiva para a escola (refletida no Projeto Educativo), através do envolvimento e da participação dos atores, internos e externos. Em suma: o líder deve ter a capacidade de saber gerir a(s) cultura(s) da organização educativa – *“Um conjunto de significados tem de ser substituído por um novo conjunto de significados e, até que esses novos significados possam ser refletidos numa série de princípios partilhados e orientadores da ação, a mudança permanecerá num estado incipiente”* (Rudduck, 1986, p. 109).

Para MacGregor (citado por Glatter, p. 153), os melhores líderes combinam uma liderança transformacional, apontando ou sugerindo rumos, com uma liderança transacional, através da realização de ações. Kouzes e Posner (2009), por sua vez, salientam que os melhores líderes mostram o caminho – não se limitando a dizer o que é necessário fazer, eles são exemplos vivos dos ideais em que acreditam; inspiram uma visão partilhada – ao apelar aos valores das pessoas, motivando-as e envolvendo-as numa visão comum; desafiam o processo – reconhecendo as competências do outro, desafiando crenças e práticas instituídas, dando lugar à experimentação e à inovação; permitem que os outros ajam – dando-lhes acesso à informação e ao poder de modo a realizarem o seu máximo potencial; e encorajam a vontade de participar - mostrando apreciação pelo trabalho do outro, motivando e reconhecendo as suas capacidades, além de ter em consideração a sua opinião na tomada de decisões.

Neste sentido, como refere Canário (1992, p. 166), os líderes devem entender a escola como *“uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, suscetível de se materializar num Projeto Educativo.”*. O Projeto Educativo corresponde ao *“instrumento essencial de uma gestão estratégica, construído, avaliado e redefinido pelo coletivo dos professores, constituindo, simultaneamente, o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores (incluindo aqueles que estão investidos de funções de direção)”* (idem, p. 83).

Do ponto de vista de Machado (2017), a dimensão do sucesso da inovação depende da *“aprendizagem grupal”* realizada pelos professores, que dão corpo à inovação e são os verdadeiros protagonistas do processo de mudança, e da *“capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas profissionais, serem organizadores do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir”* (p. 34).

Em síntese, para que a mudança aconteça, o Diretor deve, fundamentalmente, dar o exemplo e ter uma visão estratégica partilhada por todos os elementos da comunidade educativa. Para o efeito, deve exercer uma liderança distribuída, participativa, valorizadora da perspetiva cultural de integração das pessoas e, simultaneamente, mediadora de tensões e conflitos para, desta forma, estimular o envolvimento e o empenhamento de todos os atores educativos. No processo de mudança, deve, igualmente, apoiar-se em informação credível, fruto de um trabalho de reflexão e promotora de culturas colaborativas, sempre no sentido da melhoria da organização escolar.

Neste estudo, tomamos o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009) que, a partir da sua investigação, descobriram padrões de comportamento que podem ser aprendidos e vistos como as bases para o exercício de uma liderança de sucesso. De acordo com os autores, são cinco as práticas que caracterizam a ação de um bom líder: Mostrar o Caminho, Inspirar uma Visão Conjunta, Desafiar o Processo; Permitir que os Outros Ajam e Encorajar a Vontade.

2 – Metodologia

Neste capítulo, é nossa intenção delimitar a metodologia usada na investigação procurando contextualizar o caminho percorrido, assim como justificar as opções tomadas em termos

metodológicos e processuais. Por fim, descrevemos os métodos e técnicas de recolha e análise de dados privilegiados na presente investigação.

2.1 – Problemática, objetivos e eixos de estudo

2.2 – Paradigma e abordagem

A adoção de um paradigma de investigação deve ser feito em função da natureza do problema a estudar/compreender, de modo a que, entre paradigma e problema, haja uma harmonização coerente (Strauss & Corbin, 1990). Às escolhas inerentes a essa adoção não são estranhas a própria mundividência dos investigadores, i.e., o seu modo de olhar e de interpretar o mundo, incluindo a sua experiência e prática profissional (Denzin & Lincoln, 1994).

A presente investigação insere-se no paradigma interpretativo, adotando o *design* de estudo de caso, e pretende conhecer e compreender em profundidade, através da visão - percepções e entendimentos - dos atores que intervêm diretamente no campo de estudo, as práticas de liderança experimentadas pelo Diretor promotoras da mudança na Escola. Segue uma metodologia predominantemente qualitativa, dando valor à experiência e subjetividade como base de conhecimento ao estudar os fenómenos sob a perspetiva dos atores.

Segundo Ludke e André (1986, p. 2), “*Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o investigador*”. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa ou naturalística que, no ponto de vista de Bogden e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, no contacto direto do investigador com a situação estudada, pelo que enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspetiva dos participantes, sendo que “*o produto final é uma descrição ‘rica’ do fenómeno que está a ser estudado*” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217).

No estudo de caso pretende-se compreender um fenómeno contemporâneo, de uma forma mais ou menos aprofundada, no seu contexto natural, i. e., dentro da vida real, o que significa que o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos; acresce ainda o carácter dinâmico, interativo e complexo do estudo dos fenómenos educacionais. Gall e colaboradores (2007, citado por Amado, 2013, p. 126) definem “*estudo de caso como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes*

nele envolvidos”. Os seus objetivos estão associados frequentemente “à *exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspectivas existentes e de sugerir hipóteses profundas*” (Hamel, 1998, citado por Amado, 2013, p. 126).

Como refere Yin (1989), “*a necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender os fenómenos sociais complexos*” (p. 20); não é saber *o quê e o quanto*, mas *o como e o porquê*. Neste sentido, fornecem pouca base para uma generalização científica, visto que “*não representam uma amostragem [...], o seu objetivo é expandir e generalizar teoria*” (p. 30). O investigador de estudo de caso “*não pretende chegar à generalização mas às particularidades do caso*” (Amado, 2013, p. 128); como aponta Stake (2007, citado por Amado, 2013), “*Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso*” (p. 141). Do ponto de vista de Yin (1989), a triangulação dos resultados obtidos a partir da diversidade de dados recolhidos confere ao estudo de caso validade científica.

Ludke e André (1986) apresentam aquelas que consideram as características fundamentais do estudo de caso, nomeadamente, ter como principal objetivo a descoberta de novos elementos que possam emergir durante o estudo, apesar de partir de uma teoria inicial; ter sempre em consideração o contexto em que se insere; procurar retratar a realidade de forma completa e aprofundada; recorrer a uma variedade de dados, oriundos de fontes diversas, com o objetivo de cruzar informações, descobrir novos dados e/ou afastar suposições. Os referidos autores apontam, igualmente, que o estudo de caso revela experiência(s) relatada(s) pelo investigador, que pode(m) ser aplicada(s) a outros e que, desta forma, permite(m) fazer generalizações naturalísticas (quando o leitor tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são fruto da sua experiência pessoal); e, por último, procura representar os diferentes e, às vezes, divergentes pontos de vista presentes numa situação social, permitindo aos leitores do estudo retirarem conclusões sobre esses aspetos contraditórios.

2.3 – Técnicas de recolha e análise de dados

Como técnicas de recolha de dados (predominantemente qualitativas), recorreu-se à análise documental (documentos estruturantes do AE); e à entrevista semidirética ao Diretor, à Presidente

do Conselho Geral e a um grupo de docentes que ocupam cargos de gestão intermédia, nomeadamente: Coordenadora do Ensino Especial; Coordenadora dos Diretores de Turma; Coordenadora do Observatório de Qualidade; Coordenadora do Departamento de Línguas e Coordenadora do Projeto TEIP.

Análise documental

Foram consultados os diferentes documentos estruturantes do Agrupamento que se encontram publicados na página eletrónica da instituição selecionada. Seguidamente, foi estabelecido contacto com o Diretor da instituição com o objetivo inicial de pedir autorização para desenvolver a investigação. Foi marcada reunião e apresentado, sumariamente, o tema do estudo que se pretende desenvolver, os objetivos, bem como os critérios tidos em conta na escolha da respetiva instituição. Feito o pedido formal de colaboração, e depois de o mesmo ser aceite, foram tomados todos os procedimentos necessários à auscultação dos atores (contacto com os atores selecionados – Diretor, Presidente do Conselho Geral, Coordenadora do Ensino Especial, Coordenadora dos Diretores de Turma, Coordenadora do Observatório de Qualidade, Coordenadora do Departamento de Línguas e Coordenadora do Projeto TEIP –, explicitação dos objetivos do estudo e marcação de reunião para recolha de informação).

A entrevista

Frequentemente utilizada na investigação qualitativa, em particular quando se pretende conhecer e compreender a atividade e o pensamento humano, a entrevista possibilita recolher *“dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam o mundo”* (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

No que ao tipo de entrevista diz respeito, esta varia quanto ao grau de estruturação/profundidade, havendo a possibilidade de serem mais abertas ou mais fechadas atendendo aos objetivos do estudo. Na presente investigação, optámos pela entrevista semidiretiva/semidirigida onde, apesar da presença de um guião orientador, o entrevistador não controla o conteúdo de forma excessivamente rígida. Enquanto técnica de recolha de dados de opinião, permite-nos conduzir os entrevistados

através do estabelecimento da comunicação verbal, a referir conscientemente valores, crenças e/ou perspectivas da problemática de interesse de modo a aceder às *suas* interpretações da realidade investigada (Fonseca, 2018).

Na comunicação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, cabe ao primeiro estimular a elocução do entrevistado para que seja possível obter informações ricas e pormenorizadas em detalhes (Bogdan & Biklen, 1994; De Ketele & Roegiers, 1993), sendo que as questões não são colocadas necessariamente pela ordem contida no protocolo e sob a formulação prevista. Esta flexibilização permite ao entrevistado responder naturalmente à situação de forma imediata e/ou falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que quiser, sobre o tema interpelado.

Poder aceder aos pontos de vista do Diretor, da Presidente do Conselho Geral, da Coordenadora do Ensino Especial, da Coordenadora dos Diretores de Turma, da Coordenadora do Observatório de Qualidade, da Coordenadora do Departamento de Línguas e da Coordenadora do Projeto TEIP sobre o campo em estudo de forma a desocultar as suas perspectivas e experiências pessoais é, como se disse, a nossa intenção, pelo que o recurso à técnica da entrevista semidiretiva é a que melhor se adequa aos objetivos da investigação.

Seguidamente, é explicitada a técnica de análise de dados utilizada, nomeadamente, a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo

Trata-se de um processo de hermenêutica controlada alicerçado na dedução lógica e justificada com o objetivo de desocultar o sentido latente ou, como salienta Bardin (2002), um procedimento que permite “*pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não diretiva*” (p. 31) ao possibilitar a classificação e interpretação dos elementos dos textos que não são passíveis de ser obtidos através de uma leitura espontânea. Esse procedimento permite ao investigador criar uma visão interpretativa da realidade do ponto de vista dos sujeitos através da compreensão e da construção de significados que os sujeitos exteriorizam nos seus discursos. A descrição dos dados vai dando lugar à sua interpretação construindo inferências e “*deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração*” (Flick, 2005, p. 42).

Bardin (2002) organiza a técnica de análise de conteúdo em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira – a *pré-análise*

– corresponde à fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de o tornar operacional, sistematizando as ideias principais por meio de um esquema rigoroso, mas flexível. Corresponde à organização propriamente dita por meio de quatro etapas: i) leitura flutuante - onde é estabelecido contacto com os documentos da recolha de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; ii) escolha dos documentos – que consiste na demarcação do que será analisado (constituição do *corpus*); iii) formulação das hipóteses e dos objetivos; e, por último, a iv) referenciação dos índices e construção de indicadores por meio de recortes de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados.

A segunda fase – *exploração do material* – consiste na exploração dos dados recolhidos, emergentes da pré-análise, com a definição de categorias (sistemas de codificação), a identificação das unidades de registo e das unidades de contexto nos documentos. Esta etapa reveste-se de importância relevante, uma vez que possibilita, ou não, a riqueza das interpretações e inferências. É a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Bardin, 2002).

Por fim, na última fase, o investigador procede ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Ocorre a condensação e o destaque das informações relevantes para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2002).

Procedimentos

Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo temática (Bardin, 2002). Assim, numa primeira fase, e após a transcrição integral dos protocolos, foi feita uma leitura flutuante ou pré-análise do *corpus* (*idem*) no sentido de apreender as particularidades abordadas pelos entrevistados. A primeira leitura do material tornará possível “fazer o esboço preliminar de um mapa conceitual das áreas temáticas e do sistema de categorias” (Amado, 2013, p.318) esboçando e/ou listando os temas e subtemas emergentes que vão sendo acrescentados e/ou refinados à medida que as novas e subsequentes leituras se impuserem.

Feito este exercício, procedemos à análise direta do *corpus* documental delimitando as unidades de registo ou unidades de sentido semelhante a codificar através da fragmentação ou esartejamento do texto em sucessivos recortes “a nível semântico” (Bardin, 2002). O processo seguinte obedeceu

aos procedimentos sustentados por Amado (2013), Bardin (2002) e por Esteves (1986) de modo a obtermos a matriz final.

O guião de entrevista

Decorrente do tema e objetivos da investigação, foi produzido um guião de acordo com a função dos entrevistados, tendo sido sujeito à temática – Competências de liderança promotoras da mudança – concepções e práticas de um Diretor.

No sentido de obtermos a informação pretendida, consideramos como objetivos gerais recolher dados de opinião dos entrevistados sobre:

- a) As práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e a implementação da mudança na Escola;
- b) O estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

Com o objetivo de melhor responder aos objetivos definidos, o guião encontra-se estruturado em quatro blocos temáticos (A; B; C e D), cada qual obedecendo a um conjunto de objetivos específicos ajustados à função desempenhada pelo entrevistado e à especificidade da informação/opinião que se pretende recolher. A ordem dos blocos que a seguir se apresentam é meramente designativa, sendo esta adaptada ao discurso dos entrevistados no decorrer da entrevista.

- O bloco A - ***Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo*** – tem por finalidade legitimar a entrevista informando os entrevistados do tema e objetivos do trabalho, evidenciar a importância da sua colaboração, garantir o anonimato e solicitar autorização para proceder à gravação da entrevista.
- O bloco B – ***Competências de liderança exercidas na promoção da mudança*** – visa:
 - i) Obter informação sobre a atitude do entrevistado face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizativo;
 - ii) Obter informação sobre práticas executadas que «mostrem o caminho»;
 - iii) Obter informação sobre práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»;
 - iv) Obter informação sobre práticas executadas que «desafiem o processo»;
 - v) Obter informação sobre práticas executadas que «permitam que os outros ajam»;
 - vi) Obter informação sobre práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar.

- O bloco C – *Perfil de liderança* – visa conhecer a percepção do entrevistado sobre o perfil de liderança exercido pelo Diretor.
- O bloco D – *Impacto dos efeitos produzidos (apreciação)* – visa obter os fundamentos invocados relativamente aos efeitos produzidos pela ação/comportamento do Diretor, na organização.

3 – Apresentação, análise e discussão dos dados

3.1 – Caracterização do caso

3.1.1 – O contexto

A escolha do Agrupamento de Escolas decorreu da conjugação de três critérios que se nos afiguraram como válidos e pertinentes: a) fazer parte do sistema de ensino público; b) tratar-se de um Agrupamento TEIP com contrato de autonomia; e c) no ano escolar de 2018/2019, ter aderido ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Selecionada a instituição, delimitámos quais os atores considerados privilegiados para a investigação. Uma vez que se ambiciona contribuir para retratar as práticas de liderança e, consequentemente, identificar as competências de liderança do Diretor da instituição selecionada através do cruzamento de opiniões de atores que, direta ou indiretamente, participam no processo de liderança, são considerados os seguintes atores: Diretor, Presidente do Conselho Geral, Coordenadora do Ensino Especial, Coordenadora dos Diretores de Turma, Coordenadora do Observatório de Qualidade, Coordenadora do Departamento de Línguas e Coordenadora do Projeto TEIP.

Importa saber se, por um lado, os documentos de gestão são coerentes com a visão e missão preconizadas no PE, com linhas claras de intervenção, e, por outro, se os atores reconhecem liderança na escola ou se apenas emerge a gestão. É ainda nossa intenção contribuir para identificar práticas de liderança por parte do Diretor na promoção e implementação da mudança na Escola.

A decisão recaída sobre o **Diretor** pautou-se, essencialmente, pelo facto de, para além de ser o responsável pela definição, gestão e orientação das políticas da organização, lhe ser atribuídas as

competências de mobilização e gestão dos recursos humanos, nomeadamente, a distribuição da componente letiva e a atribuição de cargos de coordenação intermédia (DT, coordenação,...), sendo que estes últimos são, muitas vezes, responsáveis pela dinâmica da escola.

A escolha da **Presidente do Conselho Geral** pautou-se por ser a representante de um órgão de direção estratégica responsável pela aprovação das linhas orientadoras do Agrupamento, onde estão presentes representantes da comunidade e dos municípios, representantes do pessoal docente e não docente, dos Encarregados de Educação e dos alunos.

A opção em auscultar a opinião de um grupo de **docentes que ocupa cargos de gestão intermédia** deve-se não só ao facto de estes serem, muitas vezes, os principais dinamizadores da escola, como também por representarem/serem a voz dos principais atores (e serem também eles os atores) que põem em prática grande parte das políticas definidas para a organização. Importa, assim, saber a sua opinião sobre as condições que lhe são proporcionadas para o desenvolvimento pleno da sua função de ensinar, de que modo são envolvidos/chamados a participar no processo organizativo e na tomada de decisões.

3.2 - A análise documental

Foi constituído o seguinte acervo documental, posteriormente analisado em função dos objetivos do estudo:

1) dos Normativos que enquadram o regime jurídico das escolas, nomeadamente:

- Decreto-Lei número 75/2008, de 22 de abril;
- Decreto-Lei número 137/2012, de 2 de julho de 2012, que procede à 2.^a alteração ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- Portaria n.º 266/2012, que regulamenta a avaliação do desempenho do Diretor;
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que regulamenta o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na sua implementação no ano escolar de 2017-2018;

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regulamenta a aplicação generalizada a todos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Na análise dos normativos, procuramos identificar as perspetivas relativas às funções e/ou competências de liderança atribuídas ao Diretor.

Procedemos, ainda, à análise documental:

2) dos documentos orientadores da instituição, concretamente:

- O Projeto Educativo (2016-2019);
- O Plano Anual de Atividades (2018/2019);
- O Regulamento Interno;
- O Plano Plurianual de Melhoria (2018-2021);
- O Relatório de Autoavaliação (2017/2018), elaborado pelo Observatório de Qualidade.

A análise destes documentos centrou-se nas dimensões que devem orientar a liderança organizacional, especificamente na congruência e articulação da visão, missão e valores definidos.

Visão

A visão estratégica é apresentada logo na introdução do PE - *“assenta em duas vertentes fundamentais: melhorar o sucesso e promover a inclusão em meio escolar.”* (p. 3). Consideramos que se encontra implícita a ideia de construção de um caminho de elevação da qualidade educativa, onde todos os alunos podem explorar plenamente as suas capacidades, competências e adaptar-se à realidade futura como cidadãos: *“A visão do Agrupamento baseia-se na adaptação contínua à realidade, no sentido de não só proporcionar aos alunos a melhor educação no melhor ambiente possível, como também promover o seu desenvolvimento integral e harmonioso.”* Para o efeito, defende-se uma escola *cativante, motivadora, atrativa, aberta a novas ideias, num contexto de reflexão, e favorecendo a inovação.* Um espaço onde todos, sem exceção, possam aprender, através da adequação aos ritmos de aprendizagem, do currículo, das estratégias e dos recursos, *“mas sobretudo aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com o objetivo de formar cidadãos capazes de dar resposta aos problemas que a sociedade lhes irá colocar.”* (p. 4). Além de ser motivadora e estar direcionada para a mudança e, consequentemente, para a melhoria, a visão poderá, na nossa interpretação, ser uma tentativa de desenvolvimento de uma cultura organizacional com a qual todos os membros da organização se identifiquem.

Missão

No tópico dedicado à explicitação da missão, percebemos claramente que: *“Como missão, o Agrupamento acredita na maximização do potencial de todos os alunos para uma educação de sucesso, na motivação e na execução de estratégias inovadoras centradas numa pedagogia diferenciada, que vai ao encontro das necessidades e das expectativas de cada aluno, participando na construção do seu projeto de vida.”* (p. 4). Depreendemos, pelo texto citado anteriormente, que a missão se encontra articulada com a visão, na medida em que é feita, mais uma vez, referência à inclusão, à motivação, à pedagogia diferenciada como formas de ir ao encontro das necessidades de cada aluno, com o principal objetivo de *“contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, garantindo um percurso académico que proporcione aos alunos as condições adequadas de acesso a estudos posteriores e ao mundo do trabalho.”* (p. 4).

Valores

Consideramos que os valores se encontram em articulação com a visão e a missão apresentadas no PE: *“Idealiza-se um caminho pautado de valores, num ambiente que se quer inclusivo, no acesso e na qualidade, de forma a se conseguir melhores resultados [...]”,* acrescentando-se *“onde todos os intervenientes articulam saberes e práticas.”* (p. 4). Seguidamente, são elencados os valores de referência do PE, a saber: excelência, igualdade de oportunidades, mérito, valorização, sucesso, abertura, criação de oportunidades, participação coletiva, diálogo, mudança, envolvimento, responsabilidade, inclusão, respeito, solidariedade, liberdade, criatividade, espírito crítico, interculturalidade e cidadania. A maioria dos valores referidos está diretamente relacionada com a ideia de construção de uma *escola cidadã*, voltada para a igualdade, a diversidade, a heterogeneidade e a inclusão. Salienta-se, ainda, não só a articulação entre os valores de cidadania e a aprendizagem académica como forma de promoção do sucesso educativo e de prevenir o absentismo e o abandono escolar, mas também a ideia de *“abertura à comunidade e ao mundo, através da participação coletiva, estando recetivos à mudança, através do diálogo”,* funcionando, igualmente, como meio de *“envolver e responsabilizar os diferentes intervenientes no processo da escola inclusiva: família, comunidade e escola.”* (p. 5). É clara a ideia de que *“privilegiando as experiências de vida e o ambiente sociocultural”,* se *“contribui para a identidade do Agrupamento.”* (p. 5).

Na sequência da Avaliação Externa (p. 19) e do processo de autoavaliação (2017/2018), evidenciam-se os seguintes **pontos fortes**: o desenvolvimento de projetos, com destaque para o *Erasmus+ KA1 e KA2, Includ-Ed*, Ciência na Escola (Fundação Ilídio Pinho), Olimpíadas da Matemática, *SuperTMatik*, *Pangea*, Projeto *Stories of Tomorrow* e Desporto Escolar, que promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais e incutem a adoção de hábitos de vida saudáveis nos alunos; a celebração de protocolos e parcerias com entidades variadas que contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo; a intervenção das lideranças intermédias no processo de melhoria; os resultados na avaliação externa (Provas Finais de Ciclo) acima da média nacional; a modalidade de tutoria implementada, com repercussões no acompanhamento e apoio pedagógico e social dos alunos; as medidas aplicadas a alunos com necessidades educativas especiais e a alunos com dificuldades de aprendizagem, que se refletem positivamente no seu desenvolvimento global e integração socioescolar; e o trabalho desenvolvido pelo Observatório de Qualidade, em articulação com as diversas estruturas e órgãos, permitindo um autoconhecimento sistematizado do Agrupamento e a elaboração do Plano de Melhoria.

Através da leitura realizada, consideramos que há uma intenção de olhar a escola como «cidade democrática» (Sanches, 2005), ou seja, como um lugar que respeita e legitima a diversidade, em articulação com a comunidade local. Parece ainda existir a preocupação com a promoção do sucesso escolar, assim como a redução do abandono escolar e do absentismo.

No tocante às **oportunidades de desenvolvimento identificadas**, correspondem às seguintes:

Promover:	Melhorar:
<ul style="list-style-type: none"> • um maior envolvimento e uma maior participação das famílias e da comunidade na Escola; • a articulação horizontal e vertical para que se assegurem processos educativos menos estanques e a sequencialidade das aprendizagens; • o sucesso escolar; • o combate ao absentismo e ao abandono escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • a rede de parcerias existente; • a diversificação dos participantes nas ações de melhoria; • a avaliação das medidas de apoio desenvolvidas de modo a determinar-se a sua eficácia para o sucesso dos alunos; • as estratégias desenvolvidas na prevenção e na resolução dos casos de abandono escolar e de absentismo;

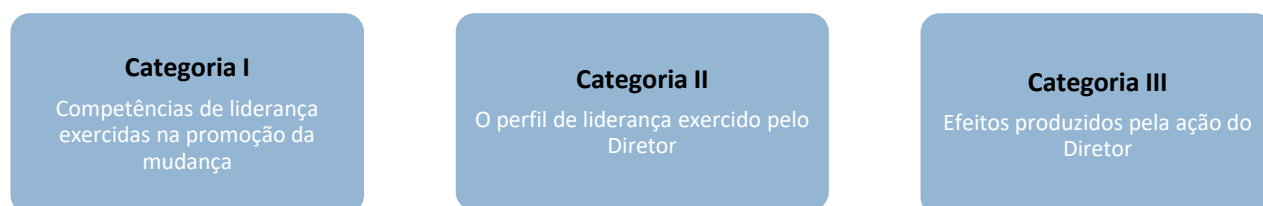
	<ul style="list-style-type: none"> o trabalho desenvolvido no âmbito dos projetos curriculares de turma.
Implementar:	Desenvolver:
<ul style="list-style-type: none"> o alargamento e a consolidação das práticas de avaliação contínua para regulação das aprendizagens com efetivas repercussões na diversificação das estratégias de ensino e na diferenciação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> o trabalho colaborativo entre os docentes no âmbito dos grupos de recrutamento e dos conselhos de turma.

Face ao exposto, e segundo a conceção da autora Sanches (2005), parece estarmos perante indicadores de uma liderança moral, defensora de uma escola democrática, ainda que, na sequência das avaliações interna e externa, se perceba uma intenção no sentido da liderança transformacional, em articulação com as lideranças participativa (que intenta aumentar a participação dos vários atores educativos na tomada de decisões, permitindo, desta forma, uma maior capacidade organizacional para responder aos desafios externos e/ou internos de mudança) e pedagógica, numa perspetiva de melhoria não só das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes como também, e em consequência disso, do sucesso dos alunos.

3.3 - A análise de conteúdo das entrevistas ao Diretor, à Presidente do Conselho Geral e ao grupo de docentes (lideranças intermédias)

Do processo de análise de conteúdo emergiu a matriz que passamos a apresentar (para mais detalhe, ver anexo VI).

Fig. 1 – A Matriz de Análise



Apresentamos, a seguir, as subcategorias e indicadores resultantes da análise do discurso dos entrevistados.

Quadro 1. Subcategorias e indicadores da Categoria I

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
A importância do Diretor enquanto líder de uma organização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação ▪ Apoio ao trabalho desenvolvido ▪ Credibilidade ▪ Liderança a partir de valores pessoais e valores institucionais ▪ Promoção do desenvolvimento organizacional e do desenvolvimento profissional ▪ Liderança colaborativa ▪ Procura conjunta de soluções
Práticas executadas pelo Diretor que «mostrem o caminho»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existência de valores comuns ▪ Envolvimento dos atores educativos ▪ Promoção de consensos ▪ Dar alguma liberdade para a tomada de decisões ▪ Comunicação horizontal ▪ Liderança através do exemplo ▪ Delegação de funções ▪ Diálogo ▪ Importância dada aos canais informais de comunicação
Práticas executadas pelo Diretor que «inspirem uma visão partilhada»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Através do exemplo ▪ Importância da prática educativa ▪ Delegação de funções nas lideranças intermédias ▪ Criação de consensos ▪ Abertura à opinião e colaboração de todos ▪ Consciência da resistência à mudança
Práticas executadas pelo Diretor que «desafiem o processo»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuitos de comunicação formal e não formal ▪ Auscultação de opiniões e sugestões ▪ Envolvimento dos atores educativos ▪ Cooperação ▪ Abertura ▪ Disponibilidade ▪ Aprendizagem institucional ▪ Mudança ▪ Abertura à inovação

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto de autonomia e flexibilidade curricular ▪ Autorregulação ▪ Aprender com os erros ▪ Monitorização dos projetos
Práticas executadas pelo Diretor que «permitam que os outros ajam»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de condições para que as relações de cooperação aconteçam naturalmente ▪ Trabalho colaborativo ▪ Trabalho de equipa ▪ Valorização do trabalho individual ▪ Apoio dado às iniciativas dos professores ▪ Delegação de funções ▪ Liderança partilhada e distribuída ▪ Estímulo à confiança
Práticas executadas pelo Diretor que «encorajem a vontade» de participar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboração ▪ Envolvimento ▪ Motivação ▪ Auscultação ▪ Valorização e reconhecimento ▪ Abertura à comunidade ▪ Implementação de projetos ▪ Desenvolvimento de parcerias ▪ Trabalho de equipa ▪ Trabalho colaborativo ▪ Partilha de decisões ▪ Estímulo à confiança ▪ Participação na tomada de decisões

As competências de liderança exercidas na promoção da mudança

Quando questionado sobre a importância do Diretor enquanto líder de uma organização, percebemos claramente que este defende que deve não só ser um líder motivador como também apoiar o trabalho dos profissionais da organização: “[...] *motivar e dar rede ao trabalho dos profissionais da organização.*”. Por outro lado, considera que deve ser credível para que estes saibam que “*têm um suporte para apresentar propostas, para se envolverem profissionalmente [...]*”. Também a Coordenadora do Projeto TEIP salienta a motivação e o apoio ao trabalho

desenvolvido como principais competências de liderança: *“É muito importante, é fundamental [...] no sentido de apoiar todas as iniciativas para a implementação de novas práticas, projetos. E depois também como incentivador dessas mesmas medidas.”*. Acrescenta, ainda, que o Diretor deve liderar a partir do que acredita (valores pessoais), no entanto, tendo sempre em consideração a(s) cultura(s) da escola e o envolvimento da comunidade educativa: *“[...]a forma como lideramos tem a ver com os nossos valores, mas, acima de tudo, tem a ver com os objetivos que foram traçados para o Agrupamento. Quando o Diretor se candidata ao cargo, ele tem um projeto para o Agrupamento e esse projeto visa atingir determinados objetivos, envolver toda a comunidade educativa e isso é muito importante que aconteça [...]”*. O Diretor conclui ainda que deve ser *“[...] uma pessoa que está interessada em criar condições para que haja um desenvolvimento da instituição e um desenvolvimento profissional das pessoas que lá trabalham.”*, enfatizando a perspetiva da escola como organização aprendente, ponto de vista corroborado pela Coordenadora do Ensino Especial, quando diz que *“Qualquer organização tem de ter um líder, senão não avança.”*. Por sua vez, a Presidente do Conselho Geral refere que o Diretor deve demonstrar conhecimento do funcionamento da escola, através da apresentação de documentos, ideias e projetos e liderar de forma colaborativa, na procura conjunta das melhores soluções:

“Enquanto líder, o Diretor submete ao Conselho Geral diversos documentos, ideias e projetos, e apesar de não fazer parte do Conselho Geral nem ter direito a voto, é essencial que ele leve cada um dos documentos que vai apresentando, demonstrando, assim, conhecimento do funcionamento da escola. [...] Se é facto que o Diretor não tem influência direta nas tomadas de decisão do Conselho Geral, não é menos verdade que o seu trabalho é de uma liderança colaborativa e que o empenho e labor numa boa gestão dos recursos e a procura das melhores soluções marcam positivamente as relações institucionais entre o Diretor e o Conselho Geral, num esforço de complementaridade.”

Relativamente às **práticas executadas que «mostrem o caminho»**, o Diretor observa que as lideranças não devem ser impositivas, acabando *“por ser contraproducentes para a missão da escola.”*. Ao invés, acredita na necessidade da existência de valores comuns no funcionamento do Agrupamento: *“Tem de haver alguma comunhão de valores e um mínimo de entendimento para que a escola funcione.”*. Como refere a Presidente do Conselho Geral, *“Estes valores comuns*

devem ser transmitidos pela Direção, alinhada com os documentos orientadores da escola. Mas, às vezes, documentos como o Projeto Educativo são só documentos, e torna-se difícil ao Diretor ou aos órgãos escolares conseguirem que sejam apreendidos e vividos por toda a comunidade escolar.”. Esta preocupação foi, igualmente, manifestada pela Coordenadora do Observatório de Qualidade, que aponta o desconhecimento dos documentos orientadores da Escola pela maioria dos professores: *“É que os documentos da escola (Projeto Educativo, Plano Plurianual, Plano Anual de Atividades, Relatório de Autoavaliação...) não são lidos, não são vistos pela maior parte dos professores. Muitos não os conhecem.”*, situação geradora de problemas de comunicação e de informação na escola, pois *“Se todos os conhecessem, falaríamos todos a mesma linguagem porque, às vezes, estamos a fazer coisas que não sabemos se estão ou não contempladas nos objetivos comuns, podem desviar-se do caminho traçado inicialmente, porque quando não sabemos quais são os objetivos preconizados nos documentos da escola esses desvios acontecem.”*. A Coordenadora do Departamento de Línguas justifica este desconhecimento dos documentos orientadores da Escola com o facto de muitos professores mudarem de escola: *“Não te esqueças que, ao longo dos anos, muitas pessoas entram, muitas pessoas saem. Quando, às vezes, já toda a gente se conhece e trabalha bem, está muito envolvido, saem.”* Por outro lado, a Presidente do Conselho Geral argumenta que, apesar dos atores educativos terem participado na elaboração dos documentos orientadores da Escola, *“e conhecerem-nos, muitas vezes não conseguem traduzir isso no seu quotidiano, na sua ação educativa em contexto escolar, há, portanto, por vezes, uma distância entre a teoria e a prática.”*.

Ao longo da nossa entrevista, inferimos, igualmente, que o Diretor valoriza o contacto individual e em pequeno grupo em detrimento das reuniões gerais: *“Não acredito, por exemplo, em reuniões gerais [...] não gosto de líderes doutrinários. [...] acho que ganho apoios para o que quero fazer no contacto individual e em pequeno grupo.”*, privilegiando, assim, a comunicação horizontal: *“E acho que a comunicação mais horizontal, o facto de ter uma direção com a porta aberta cria inconvenientes para algumas situações, mas penso que tranquiliza a comunidade.”*. Relativamente a esta questão, a Presidente do Conselho Geral considera que *“O nosso Diretor é uma pessoa extremamente inteligente, com uma capacidade imensa de organização e de trabalho, um bom gestor, mas que, como sucede com tantos, encontra maiores dificuldades em impor liderança na gestão de recursos humanos e resolução de conflitos.”*. Salienta, todavia, que *“O facto de ser uma pessoa conciliadora e sem qualquer autoritarismo (pelo contrário, é de um trato e correção*

irrepreensíveis), leva-o, por vezes, a que tenha dificuldade em optar por um discurso mais firme e uma postura mais intransigente, mesmo quando essa seria a opção, porventura, necessária. [...] na verdade, face às funções que desempenha, ele não é, de facto, igual aos outros, tem responsabilidades e funções que necessariamente o obrigam a, por vezes, ter de impor as suas decisões, marcar posição e chamar à atenção, na defesa dos objetivos e bem comum da comunidade escolar que lidera.”. Percebemos que o Diretor tenta promover consensos, porém, como refere a Coordenadora do Projeto TEIP, não é assertivo no seu comportamento como forma de evitar conflitos: *“Não confronta as pessoas. Não sei se, às vezes, isso é muito bom ou é menos bom, mas ele não confronta as pessoas e tenta sempre resolver os conflitos não criando novos conflitos ou não potenciando os conflitos existentes.”.* Esta opinião é reiterada pela Presidente do Conselho Geral, quando observa que *“Se assumirmos a ideia de liderança como dizer vamos para aqui ou vamos para ali, fazemos assim e não fazemos “assado”, nem sempre, quando implica colidir com colegas, consegue ser assertivo e firme, face ao seu modo de ser que evita conflitos.”.* Outra forma apresentada pelo Diretor de mostrar o caminho é através do exemplo: *“[...] acho que, pelo exemplo, se eu quero que as pessoas se envolvam num projeto qualquer, aquilo vai dar trabalho... quando o professor diz ‘tenho dificuldades’, eu sou o primeiro a pôr as minhas horas de trabalho. Dou o exemplo.”,* ponto de vista partilhado pela Coordenadora do Departamento de Línguas: *“[...] o que se deve fazer ele mostra, mas tem sempre uma palavra a dizer. Em todos estes projetos, ao longo dos anos, do ‘Erasmus’, do KA1, do KA2, ele é que se envolve primeiro com a escola para isso tudo e já passaram uns poucos anos e muitos professores e muitos alunos a tirarem partido disso.”.*

É opinião unânime nas lideranças intermédias entrevistadas que o Diretor lhes dá uma certa liberdade na tomada de decisões, sendo que não é impositivo e ouve os outros: *“Eu acho que ele nos deixa tomar as decisões. Primeiro ouve-nos... Não impõe, não impõe e deixa-nos manobrar conforme nós achamos que devemos, nas várias situações. No entanto, está sempre ali com... tem a última palavra, no caso das coisas não serem propriamente como...”* (Coordenadora dos Diretores de Turma). Correlacionada com esta questão está a delegação de funções nas lideranças intermédias: *“Ouve as pessoas. Eu posso falar na minha experiência, em particular. Eu trabalho muito em conjunto com ele. Muito. E ele ouve-me muito e confia e isso é que são as lideranças intermédias. Confia no meu trabalho [...]. Eu faço o trabalho, apresento-o e ele dá depois as indicações que tem a dar, mas confia muito no meu trabalho. Delega funções em mim e claramente*

nos outros também. E é assim que tem de ser. Mostra o caminho através de consensos e dá o exemplo. Acho que sim, que dá o exemplo.” (Coordenadora do Projeto TEIP). Esta Coordenadora salienta, porém, que o Diretor devia de promover um maior diálogo com os professores: *“[...]porque há contextos em que o trabalho é muito mais difícil e que, muitas vezes, o abrir o diálogo que, se calhar, era uma coisa importante ouvir mais os professores, às vezes, não acontece. [...] Enfim, ouve o que tem que ouvir, decide ele o que tem de ser.”*

Na perspetiva do Diretor, os canais informais de comunicação são extremamente importantes como forma de *“ser o primeiro a saber. Eu não quero que haja... que os canais de comunicação não estejam livres e que eu seja o último a saber o que se passa na escola, qual é a ansiedade, quais são as expectativas das pessoas, que são muito diversas.”*

No que diz respeito às **práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»**, é clara a ideia do Diretor de que mais importantes que a missão e a visão presentes no Projeto Educativo do Agrupamento, que não é mais do que um documento orientador, são o exemplo e a delegação de funções nas lideranças intermédias como forma de as veicular e colocar em prática: *“Eu acho que a missão e a visão não passam por um texto ou por um documento orientador, passam pelo exemplo e pelas lideranças intermédias”*. Além disso, percebemos, igualmente, a correlação entre o que acaba de ser referido e as práticas educativas: *“[...]é nesse exemplo que é colocar no centro do papel da escola o aluno e pensar que é uma criança, que é um jovem e que se nós apoiarmos o leque de oportunidades dessa criança que está à nossa frente é essa a nossa missão e é esse potencial que queremos aproveitar, e é através mais da prática...”*. Este ponto de vista também é partilhado pela Coordenadora do Projeto TEIP:

“Eu acho que aqui o papel das lideranças intermédias é essencial porque por isso é que existe um Conselho Pedagógico e tem as funções que tem. A verdade é essa. Portanto, o que também, se calhar, falha aqui muitas vezes é depois o papel desempenhado pelas lideranças intermédias, eventualmente. Na reunião geral de professores, no início do ano, o Diretor é cada vez mais breve [...] Aí era uma oportunidade para partilhar a visão... No dia a dia, para o público em geral, para os professores em geral não é abordado porque para o Diretor partilhar com os professores em geral ou é via lideranças intermédias ou tem que haver uma reunião em que fale com toda a gente ou

podem ser reuniões parcelares, em que isso aconteça. [...] continuo a achar que esse papel passa muito pelas lideranças intermédias.”

Por outro lado, a Presidente do Conselho Geral refere a abertura por parte do Diretor à opinião e à colaboração dos outros como forma de apelar ao envolvimento dos atores educativos e à criação de consensos: *“No Conselho Geral, tal é visível pela forma como mostra abertura à opinião e colaboração de todos, a qual valoriza, sejam docentes, não docentes ou encarregados de educação[...]. Portanto, há efetivamente a partilha de ideias de ambas as partes e há abertura da parte do Diretor para ouvir, para tentar solucionar problemas procurando fazê-lo de forma colaborativa e consensual.”*

Finalmente, o Diretor revela ter consciência da resistência à mudança por parte de alguns professores - *“O grupo é tão forte que resiste a que haja novas ideias porque as rotinas dão um certo conforto a algumas pessoas.”* -, considerando que, por vezes, é necessário ser mais impositivo, no entanto, julgamos pertinente referir que o episódio relatado teve lugar com a anterior Diretora: *“As pessoas reagem muito mal quando pediam coisas novas, mas a avaliação externa projeta uma certa imagem da escola e realmente a Diretora em questão não hesitou, se era aquele caminho que era preciso seguir, fez, independentemente das resistências, porque há momentos em que a escola sente que tem que ser mais impositiva, que não pode vacilar.”*

Interrogado sobre as **práticas por si executadas que «desafiem o processo»**, o Diretor começa por salientar a auscultação de opiniões e de sugestões nos vários Departamentos Curriculares, antes de ser tomada qualquer decisão no Conselho Pedagógico: *“O Conselho Pedagógico desta escola raramente decide alguma coisa sem ir primeiro aos Departamentos [...]”*, facto comprovado quer pela Coordenadora dos Diretores de Turma (*“Sempre que há qualquer coisa nova, ele traz a Conselho Pedagógico e pede a nossa opinião.”*), quer pela Coordenadora do Projeto TEIP (*“Muitas vezes, em reuniões de Conselho Pedagógico, é solicitado que vá aos Departamentos Curriculares debate, qualquer decisão, sugestões, portanto, isso é muitas vezes solicitado... que, em Departamento, as pessoas recolham sugestões. O Diretor ouve as pessoas e está sempre a porta aberta e ouve toda a gente que lá entrar. Não impõe, nunca impõe. E antes de avançar, ouve muito as pessoas.”*), quer pela Presidente do Conselho Geral:

“No Conselho Geral, o Diretor pede propostas e sugestões, e ouve, regista e discute. [...] o Diretor tem uma característica muito importante que é estar sempre disponível e tem a porta do seu gabinete sempre aberta, sempre

pronto a ouvir. Tem a capacidade de escutar e de analisar a situação e de, efetivamente, mudar de opinião se assim for pertinente. Não é intransigente, ouve, pensa, decide segundo o que acha ser mais adequado, mas tem essa abertura de antes aferir e auscultar, e isso é muito bom. Tal não sucede apenas comigo, pois vejo que esta situação acontece um bocadinho com todos os professores, havendo capacidade, da parte dele, para ouvir e, se caso disso, decidir caminhos diferentes aos que inicialmente tinha idealizado.”

Podemos inferir que, seja através da solicitação da opinião e das sugestões dos outros, seja mostrando sempre abertura e disponibilidade para os ouvir, o Diretor procura envolver todos os atores educativos na tomada de decisões. O Diretor realça, novamente, a importância dos mecanismos de auscultação informal como meio de perceber onde estão as resistências de forma a tentar ultrapassá-las: *“Nós percebemos perfeitamente quem são os líderes informais de uma escola e eu vou para o bar, mas também vou perguntando e isto e aquilo e vou ‘tirando a temperatura’. Há circuitos de comunicação formais e não formais. Os não formais são os melhores para perceber onde é que há resistências...”*

Seguidamente, o Diretor aponta como estratégia para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento o facto de ter sempre em consideração que *“[...] uma boa aprendizagem, ou individual ou de uma organização, faz-se quando assenta em conhecimentos prévios. Se há uma grande rutura, só cria insegurança e as pessoas acabam por mimetizar comportamentos que já tinham e dão-lhes outro nome.”*, e o caso da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular não foi exceção:

“O projeto de autonomia e flexibilidade curricular tinha de ser ancorado em coisas que já existiam e criando sinergias com algo que já existia. Por exemplo, se calhar, o projeto interessante que nós tínhamos que era o ‘Stories of Tomorrow’ era um projeto transdisciplinar, então, criar um DAC [Domínio de Autonomia Curricular] é um espaço ótimo para acolher certo tipo de projetos. Porque as pessoas queixavam-se de que há um programa para cumprir, etc. Depois também a articulação que faziam era uma articulação um bocadinho artificial; agora havendo no currículo um espaço próprio para essa articulação facilita e ajuda a ancorar projetos e iniciativas da escola.”

Podemos inferir ainda outra estratégia utilizada pelo Diretor – a tentativa de perceber o que os atores educativos pensam e sentem, relacionada com o relevo anteriormente atribuído à comunicação formal e, principalmente, à comunicação informal, além do facto de estar disponível para ouvir a opinião e as sugestões dos outros na resolução dos problemas e na tomada de decisões:

“Eu acho que, neste momento, as pessoas sentem realmente vontade de fazer alguma coisa diferente porque há uma crise da escola e, se calhar, a crise da escola é de há vinte anos. Quando foi a altura das “competências” não era tão grande, há aqui situações – a pressão dos efeitos sociais, da própria sociedade que coloca em evidência que a escola está em crise e o modelo não está adaptado e precisa de ser reformulado. Todos sentem mais na pele que, se calhar, vão ter algum benefício se mudarem alguma coisa na sua prática.”. A Presidente do Conselho Geral refere, igualmente, esta vontade de participar na mudança por parte dos vários atores educativos: *“Agora que a figura do Conselho Geral está mais enraizada, e passada a novidade, é cada vez mais frequente termos pessoas genuinamente interessadas em contribuir e participar, em dar-se e em partilhar saberes, competências e vontades, o que transformou o Conselho Geral em algo mais do que um organismo burocrático, para um núcleo de pessoas que se assumem, também elas, protagonistas de uma escola melhor e para isso trabalham com dedicação.”.*

Apercebemo-nos também de que o Diretor dá lugar à experimentação e à inovação: *“[...] gosta de experimentar, de fazer coisas novas, de introduzir novidades (como sucede com as ofertas de escola ou os PCA [Percurso Curriculares Alternativos], por exemplo). Tem, de facto, essa abertura de trabalho e inovação.”* (Presidente do Conselho Geral), tendo claramente a consciência de que, mesmo quando uma experiência não corre como o esperado, se aprende sempre, nem que seja com os erros cometidos. Precisamente por isso, considera necessária a autorregulação e a monitorização dos projetos: *“[...] retiras sempre alguma coisa do projeto [...]. Nunca há um projeto com zero resultados, nem que seja para fortalecer certos laços, criar certas parcerias, estabelecer certas ligações. [...] o problema é que há uma coisa com que as escolas têm de conviver bem, é com o erro. Com o erro dos alunos... achar que é natural o erro... errar é um caminho para ser corrigido. A avaliação não é para ver se o aluno acerta ou se erra, é para dar ‘feedback’, é para regular aprendizagens. A organização também tem os seus erros e também se regula com os erros e retira proveito dos erros. Agora, uma organização inativa, que não faz, que não arrisca com medo de errar, não avança.”.* Podemos inferir também que, além de experimentar novas ideias e projetos, o Diretor também corre riscos, no sentido do desenvolvimento organizacional, sendo que, como

salienta a Presidente do Conselho Geral, “quando uma coisa não funciona tão bem quanto esperado, procura forma de solucionar as dificuldades, para que possam ter sucesso, ajustando, alterando ou reformulando.”.

No que concerne às **práticas executadas que «permitam que os outros ajam»**, o Diretor defende que é fundamental a criação de condições para que as relações de cooperação aconteçam naturalmente, sem quaisquer imposições:

“Uma preocupação importante foi eu, no ano passado, tinha a opção de, por exemplo, na EB 2,3 ter 25 turmas ou ter 24 e apercebi-me, com a equipa de horários, de que, se tivesse 24 turmas, às quartas-feiras, conseguíamos sair duas horas mais cedo. Já não havia a desculpa de que a escola estava sempre lotada, que não havia espaços de reunião; havia um dia em que havia uma janela de oportunidade para as pessoas reunirem. Há pessoas que a aproveitaram e a melhor forma de colaborar não é dizer ‘Tens de colaborar.’, é as pessoas sentirem necessidade de colaborar – é dizer está aqui este projeto, queres participar, mas este projeto tem A, B e C e as pessoas sentem que têm de colaborar para levar a bom porto este projeto, este DAC. [...] É mais fácil o professor sentir necessidade de colaborar do que dizer-lhe que tem de colaborar.”

A ideia de que o trabalho colaborativo não funciona por imposição é também partilhada pela Coordenadora do Projeto TEIP, quando refere que “O Diretor não impõe porque ninguém... eu acho que ninguém consegue impor um trabalho colaborativo. Tu, para colaborar, ou colaboras ou não colaboras. Ele até pode dizer: “Nesta hora, vocês sentam-se aqui os dois.” Nós podemos não colaborar em nada. Ele pode proporcionar momentos de trabalho colaborativo.”.

Além disso, o Diretor salienta a importância do trabalho de equipa para o bom desempenho do Agrupamento: “Vejo vantagens porque podemos sempre aprender com o outro, se houver uma relação democrática, franca, aberta.”. Também a Presidente do Conselho Geral considera que “o Conselho Geral é, também ele, à sua maneira, uma equipa de trabalho, na qual há, efetivamente, colaboração e entreaajuda, na procura do bem comum. Apesar da sua constituição heterogénea (pois temos elementos representativos de toda a comunidade escolar), [...] contactamos com todos os pontos de vista, enriquecendo-nos com eles, o que congrega e reforça o objetivo comum a todos, cujo compromisso é o de melhorar a escola e todo o Agrupamento.”. Por sua vez, a Coordenadora

do Projeto TEIP reforça que *“Se cada um trabalhar por si, não há projeto. Para já, o projeto envolve sempre várias pessoas e quando nós trabalhamos em equipa, aprendemos uns com os outros. Portanto, ninguém beneficia por trabalhar sozinho. É fundamental para nós e é fundamental para os alunos. Há imensos projetos, hoje em dia, nesse sentido e várias vivências de que o trabalho é colaborativo, de projeto.”*.

Por outro lado, a Coordenadora do Observatório de Qualidade dá ênfase à valorização do trabalho individual e ao apoio dado pelo Diretor às iniciativas e contributos dos professores: *“[...] o contributo dos professores é valorizado pelo Diretor e as suas iniciativas são, muitas vezes, apoiadas.”*.

Por considerar benéfico o trabalho de equipa e, como refere o Diretor, *“Por uma questão de sobrevivência [e] de uma boa gestão também [...]”*, tendo em conta não só as competências que lhe estão consagradas no DL n.º 137/2012 (republicação do DL n.º 75/2008), como também as exigências do dia a dia marcadas pela temporalidade e multiplicidade das tarefas, considera necessária a delegação de funções e/ou competências, na sua opinião, uma forma de mostrar confiança naqueles em quem o faz: *“Neste momento, se não houver delegação, a escola para. [...] Eu delego funções na minha equipa, delego funções em líderes intermédios, delego funções em coordenadores de projetos. [...] Uma coordenadora de estabelecimento sente-se à vontade para, caso não me tenha conseguido contactar, agir e sabe que se eu não concordar com a decisão dela que não lhe vou ‘cair em cima’. Se calhar diria que não teria feito assim, mas não vou ser desagradável porque já mostrei confiança naquela pessoa. É uma pessoa válida e que me ajuda a resolver muitos problemas no terreno [...]”*.

Como **práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar**, no que diz respeito aos pais e encarregados de educação, o Diretor apresenta, em primeiro lugar, a colaboração por parte da Direção com as Associações de Pais do Agrupamento: *“[...]as associações de pais têm um grande envolvimento, são muito ativas e são muito atentas e há um grande ‘feedback’ no que diz respeito ao pré-escolar e ao 1.º Ciclo e depois quando os miúdos vão para o 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, nós não conseguimos criar uma associação de pais na EB 2, 3 porque os pais chega a uma altura que descansam, relaxam, acham que os filhos já estão mais crescidos. Têm menos ansiedade.”*. Por sua vez, a Presidente do Conselho Geral salienta que *“Os pais vêm, normalmente, às reuniões do Conselho Geral e participam ativamente, [...] interessam-se muito pelo desempenho da escola e a vida escolar dos seus educandos. Há um grupo muito ativo.”*. O Diretor faz ainda referência a

uma franja de pais e encarregados de educação que ainda não se encontram claramente envolvidos nas ações do Agrupamento: *“Por razões socioculturais, há outros encarregados de educação que se envolvem muito pouco. Há comunidades que, por razões culturais, estiveram arredadas da escola durante muito tempo, para elas não é claro quais são os benefícios que podem advir da escola... é um processo lento...”*. Com o objetivo de motivar a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação, a Escola procede à implementação de projetos e ao desenvolvimento de parcerias, através dos quais procura não só promover o trabalho de equipa e abrir a escola à comunidade, mas, sobretudo, mostrar apreço pelo trabalho do outro, reconhecendo as suas capacidades, além de ter em consideração a sua opinião na tomada de decisões:

“Por exemplo, alunos de etnia cigana: temos poucos alunos de etnia cigana no pré-escolar, mas já temos mais do que há cinco anos atrás. Porquê? Porque, entretanto, antigos alunos nossos já têm outra atitude em relação à escola e já têm crianças com dois e três anos e já percebem que o pré-escolar é bom em termos de preparação para o 1.º Ciclo, de estimulação, etc., já conhecem, mas é um processo lento e que vai levar algum tempo. Por isso é que nós temos o Projeto ‘Includ-Ed’ e temos os chamados grupos interativos em que vamos buscar voluntários para os dinamizar. É uma forma realmente de dar outro papel aos pais e reconhecer a mais-valia dos pais enquanto educadores também. Todos temos saberes e podemos todos ser agentes educativos. Não é colocarmo-nos num pedestal, que só a escola educa. Não, os pais são parceiros e todos educamos e depois há iniciativas como ‘O chá das mães’, em que a coordenadora reúne com as mães de etnia cigana e compreende as preocupações, as ansiedades, ou estamos presentes em reuniões de grupos comunitários, de saúde, e de associações de bairro. Eu fui a uma reunião em que estiveram presentes um pai e duas antigas alunas de etnia cigana para perceber realmente como e o que se pode fazer para que haja menos insucesso naquela comunidade. No fundo, é a abertura à comunidade e a partilha de decisões, mas são processos lentos e há uma confiança que se constrói ao longo dos anos e, muitas vezes, assenta na imagem de alguma coordenadora. A questão da confiança é muito importante.”

Também os alunos são levados a participar nas ações do Agrupamento através do seu envolvimento em projetos variados:

“É engraçado que os alunos revelam-se em certos projetos e acho que certos projetos dão a voz e para conhecer certos alunos que, de outra forma, não... uma faceta dos alunos que não conheceríamos. A revista escolar, o teatro, o próprio projeto ‘Erasmus’ [...] há projetos específicos de turmas de tutoria interpares que já funcionaram, no nono ano, em que um aluno mais forte a matemática ajuda outros mais fracos e eu acho que tem que se apostar por aí, mas não pode ser algo muito amador, muito intuitivo. [...] neste momento, estamos num projeto que é o ‘Ubuntu’, que é precisamente identificar uma espécie de líderes nos alunos e capacitá-los; é um projeto que vai beneficiar os próprios e pretende que arraste os outros miúdos e acho que, a pouco e pouco, a própria cultura da escola vai mudar um bocadinho até por iniciativas que vêm de cima e orientações que vêm de cima porque, antigamente, no processo do aluno era importante os resultados académicos, agora, pede-se às escolas que incluam projetos em que participam, etc. [...]”.

Por outro lado, na opinião do Diretor, existe a consciência de que “ainda há lugar para que os alunos tenham um papel mais ativo.”, na medida em que, como salienta a Coordenadora do Projeto TEIP, “Os alunos... ainda não está incutido na cultura dos alunos a necessidade, o dever e o direito de participar na gestão da escola. Fala-se um bocadinho, na Direção de Turma, no orçamento participativo, pessoalmente, como Diretora de Turma, [...] mostro sempre o Regulamento Interno e falo no PE, enfim, para contextualizar ali um bocadinho.[...]”.

Relativamente aos professores, e como já foi referido anteriormente, o Diretor encoraja-os a participar, igualmente, através do seu envolvimento em projetos variados, auscultando e ouvindo as suas opiniões, ideias e propostas, e tendo-as sempre em consideração aquando da tomada de decisões. Por outro lado, reconhece e valoriza o trabalho por eles desenvolvido, como refere, aliás, a Presidente do Conselho Geral: “[...] se, no caso dos adultos, procura evitar situações de conflito, não deixa, por outro lado, de expressar o seu apoio ao bom trabalho que desenvolvem, reconhecendo-o e valorizando-o – o que é criador de um bom ambiente.”. Por último, a Presidente do Conselho Geral conclui “[...] que há um envolvimento cada vez maior no funcionamento e gestão do Agrupamento, embora ainda longe do ideal.”.

Consideramos pertinente o reforço da ideia de que todos - encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e professores – são chamados a participar no processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão, como aponta, aliás, a Coordenadora do Observatório de Qualidade:

“Todos os anos é feita uma avaliação do Agrupamento. O Observatório de Qualidade [...] No final de cada ano, realiza inquéritos a professores, alunos, funcionários e encarregados de educação sobre o modo de funcionamento da Escola/Agrupamento. Estes inquéritos são depois analisados e relacionados entre si, de forma a obter dados relevantes que ajudam a tirar conclusões e a verificar onde é que há falhas e problemas. Estas ferramentas são de grande importância, pois apresentam conclusões e servem de reflexão na tomada de decisões, bem como aos ajustes necessários ao Projeto Educativo.”.

Quadro 2. Subcategorias e indicadores da Categoria II

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Presença na vida quotidiana do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouco visível/ semi-visível: gabinete de porta aberta para todos ▪ Um entre pares ▪ Relações horizontais ▪ Liderança distributiva ▪ São mais importantes as pessoas, mas há todo um trabalho administrativo a realizar ▪ Dá o exemplo ▪ Apoio dado às pessoas
Visão do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lógicas conflituantes entre os vários documentos solicitados ▪ Gestão dos recursos humanos ▪ Dá estímulos aos professores como forma de motivação ▪ A visão não é partilhada por todos
Construção da identidade e da cultura do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura democrática ▪ Respeito ▪ Solidariedade ▪ Cuidado na relação com os outros ▪ Ultrapassar desafios ▪ Preocupação com a melhoria dos resultados ▪ Envolvimento

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inclusão ▪ Protocolos ▪ Parcerias ▪ Projetos ▪ Preocupação em tratar bem ▪ Participação na resolução dos problemas ▪ Confiança ▪ Acolhimento ▪ Respeito ▪ Espírito de família
Importância das lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Delegação de funções em: <ul style="list-style-type: none"> - equipa; - líderes intermédios; - coordenadores de Projetos. ▪ Confiança ▪ Autonomia ▪ Valorização ▪ Reconhecimento ▪ Envolvimento ▪ Trabalho colaborativo ▪ Ouve as opiniões das lideranças intermédias ▪ Ausculta opiniões às lideranças intermédias ▪ Tem em conta as opiniões/sugestões das lideranças intermédias na tomada de decisões

O Perfil de Liderança do Diretor

Quando questionado sobre a sua **presença na vida quotidiana do Agrupamento**, o Diretor caracteriza-a como “*semi-visível*”, justificando que tal se deve ao facto de delegar funções, igualmente, na sua equipa, melhor dizendo, nas lideranças de topo: “*A liderança em termos de relacionamento com os alunos está de tal modo distribuída que há uns que chamam diretor ao Jorge, que chamam diretor ao João e diretor a mim. Há uns que ficam surpreendidos quando percebem que o diretor sou eu. É intencional.*”. Além de exercer uma liderança distributiva, percebemos, através dos entrevistados, que o Diretor passa mais tempo no seu gabinete, no entanto, como já foi apontado anteriormente, a porta está sempre aberta para todos: “*Ocupa*

maioritariamente o seu tempo no gabinete, cuja porta está sempre aberta não só para os professores, como para os funcionários, ou para alunos. Não é um Diretor que circule pela escola sem ser solicitado, dado que mesmo havendo esse desejo, as tarefas que tem em mãos o obrigam a um labor administrativo nem sempre compatível com uma presença mais regular nos demais espaços escolares.” (Presidente do Conselho Geral).

Por outro lado, percebemos que se trata de um Diretor que defende e promove as relações horizontais, argumentando que não é senão um entre os seus pares:

“Eu acho que quando uma pessoa chegar a uma escola, por exemplo, e vir os professores a almoçar, não deve perceber quem é o Diretor. O Diretor não deixa de ser um par.[...] Porque eu acho que há certos sinais que não devem distinguir a liderança de uma escola: não é quem grita mais alto, quem é que gera mais deferência. As relações devem ser de tal forma horizontais como num modelo quase nórdico e não como o do sul da Europa. Eu identifico-me mais com o modelo nórdico, gosto de viajar para países nórdicos e fazer ‘Erasmus’ para países nórdicos e é este o modelo. E é uma maneira de estar porque é assim: o Diretor tem que ser eficiente na sua ação. Visibilidade ou estridência não significa eficiência nem liderança. As pessoas têm que sentir, quando tiverem alguma dificuldade, que têm a minha ajuda para resolver ou se tiverem uma proposta, são apoiadas, não é a pessoa que faz discursos para as massas. O líder faz-se pelo exemplo, pela credibilidade e há outros formatos em que não me reconheço, não sou assim. Se, porventura, acreditasse que poderia ser assim, mas que não tem a ver com a minha personalidade, ia soar a falso.”

Salientamos o reforço que é feito àquilo a que o Diretor chama a sua “*maneira de estar*”: a preocupação pelo que as pessoas sentem e pensam; o apoio e a ajuda constantes que disponibiliza; a ideia já apontada de que o líder deve dar o exemplo e, acima de tudo, ser uma pessoa credível. Percebemos, aliás, que esta “*maneira de estar*” reflete, por um lado, a sua personalidade, à qual é perfeitamente fiel, atitude claramente reveladora da sua honestidade; por outro, o facto de que dá muita importância às pessoas e ao seu bem-estar, sendo que subentendemos que, para além disso, há todo um trabalho administrativo a realizar e, conseqüentemente, a necessidade de delegar funções e/ou competências, além de distribuir tarefas, seja nas lideranças de topo seja nas

lideranças intermédias: *“O que me dá mais prazer é conhecer os outros, mas conhecer o lado criativo, o lado bom dos outros. [...] É o lado da gestão dos recursos humanos – isto pode ser aproveitado a conhecer os outros. [...] tens sempre situações em que a pessoa funciona bem e se tu deres isto para a mão, a coisa corre bem e dá-te alguma sensibilidade e segurança e penso, seguindo a liderança distributiva: ‘Já tenho mais carga para alijar’.”*

Conforme é apontado pela Presidente do Conselho Geral, o Diretor toma as refeições na escola, situação que permite a comunicação informal com os restantes atores educativos: *“[...] almoça quase todos os dias no refeitório da escola e vai até ao bar com frequência. Nessas alturas, tem tempo para conversar com toda a gente, sem distinção, é também um momento de convívio que lhe permite conhecer as pessoas de uma maneira mais informal. No entanto, fora desses tempos, não é habitual vê-lo pelos corredores, ou mesmo na sala de professores (um ponto a melhorar), mas sabemos onde está e sabemos que lá o encontraremos a trabalhar.”*. Também a Coordenadora do Ensino Especial refere que *“Não é uma pessoa que circule muito por aqui para se encontrar com os colegas. É claro que, quando ele vai almoçar, se encontra connosco. Fala com todos, mas depois o trabalho não dá hipótese, ele está ali. Mas se nós entrarmos lá, ele está atulhado de trabalho, ele para e ouve-nos e tenta resolver o problema.”*. Por sua vez, a Coordenadora dos Diretores de Turma salienta que *“Primeiro estão as pessoas a todos os níveis. Não há vez nenhuma que nós lá vamos... ele nunca me disse ‘Eu agora não posso falar contigo.’ E há alturas em que... Meu Deus, não é? Em relação aos alunos, acho que o envolvimento já não é... tão próximo. Não quer dizer que ele... que os alunos não saibam quem ele é, não é tão próximo. Se calhar, também não tem que ser... não sei. Ele tem que delegar algumas situações...”*, ponto de vista corroborado pela Coordenadora do Projeto TEIP: *“Ele pode ter um monte de plataformas para preencher, chegas lá com um problema, está tudo de lado e ele assiste ao teu problema e apoia-te imenso. Ele é uma pessoa extremamente humana, que se preocupa muito, muito com os outros, com o bem-estar dos outros. Muito preocupado sempre se as pessoas estão bem, se estão menos bem, se vai, se isto vai magoar, se isto vai criar um conflito. Claramente.”*

Relativamente à **Visão do Agrupamento**, o Diretor diz-nos, sem hesitar, que *“Querida que esta fosse uma escola mais arrojada e mais aberta, queria que os professores tivessem o mundo e dessem o mundo aos alunos. Quero uma escola e uma comunidade educativa arejada e aberta com muita elasticidade mental e cultural, que esteja preparada para o que aí vem: muitos desafios sociais, tecnológicos...”*. Por isso esclarece que tenta *“criar uma certa cultura que seja potenciadora de*

alguma inovação, de alguma mudança, mas são processos muito mais lentos.”, ainda mais quando a coexistência dos modelo burocrático e pós-burocrático gera, muitas vezes, lógicas conflituantes:

“[...]Obrigam as escolas a fazer planos de melhoria, estabelecimento de objetivos, etc. e depois é plano de melhoria disto e daquilo, plano de acompanhamento e os planos nem sequer se sobrepõem e começam com lógicas conflituantes. Por exemplo, fazes um relatório para o contrato de autonomia, fazes um plano plurianual de melhoria para o TEIP, fazes um plano de acompanhamento também para a escola porque há um programa da IGEC, um plano de acompanhamento, agora pedem-te um plano para uma escola vulnerável que nós temos. Estão sempre a pedir planos e os planos têm que ter indicadores, têm que ter metas, objetivos, tem de haver uma avaliação e verificação. E tu sabes em gestão, em geral, que para fazer uma gestão por objetivos, qualquer empresa tem que mexer num recurso que são os recursos humanos, mas tu não controlas a contratação dos professores, não controlas. [...] Tu não consegues obrigar os professores a ter a formação que achas que é necessária para a escola. Por isso esta gestão por objetivos é uma farsa. No fundo, faz-se o melhor que se pode, com os recursos que se tem e é assim e “caças com gato o que não podes caçar com cão”.

Consideramos que está implícita a ideia de que, para levar a Visão do Agrupamento a bom porto, há uma série de variáveis que para isso contribuem - o Diretor faz referência à gestão dos recursos humanos, mais especificamente, à contratação dos professores, na medida em que defende que, se essa deixasse de ser uma competência do Estado (regulação burocrática) e passasse, através da autonomia das escolas, a ser outra das funções do Diretor, seria uma mais-valia para a promoção de uma cultura de mudança e inovação. Nesse sentido, reitera a informação já transmitida de que dá estímulos aos professores como forma de motivação, designadamente, a oportunidade de participarem em projetos variados: *“[...]como não sou eu que remunero os professores, eu tenho que dar alguns estímulos aos professores. Eu acho que é um estímulo, primeiro, se participam num projeto ‘Erasmus’, se vão lá fora, se fazem KA1, se fazem o KA2 porque eu tenho outra forma de manter a ‘chama acesa’. A ‘chama acesa’ também é dar a entender que temos crianças que não têm culpa de sermos mal pagos ou de o reconhecimento ser melhor ou pior.”.*

No que diz respeito à relevância do trabalho dos docentes e não docentes na **construção da identidade e da cultura do Agrupamento**, o Diretor observa que *“Esta escola é uma escola pequena, em que as pessoas se interessam pelos alunos, conhecem o nome dos funcionários, em que o acesso é fácil, que o contacto está facilitado[...]”* e onde, como refere a Coordenadora do Projeto TEIP, *“[...]têm trabalhado todos em função dos mesmos objetivos e das mesmas metas. Vão todos na mesma direção.”*. A Coordenadora do Departamento de Línguas acrescenta ainda que *“quando há um problema... alguém tem um problema, as pessoas também são solidárias e mostram muita solidariedade. Ao longo dos anos, tem-se visto isso.”*. O Diretor salienta ainda que *“quem está cá há mais tempo tem essa cultura de algum respeito e de cuidado na relação com os outros. [...]”*, situação que pode ser comprovada pelo testemunho da Presidente do Conselho Geral:

“Seja pelos muitos anos em que já aqui estou, seja pelas pessoas, pelos muitos projetos em que me envolvi, sinto ser este um lugar diferente com o qual me identifico. Um lugar onde os dias não são “mais um dia”, e onde sinto que me realizo pessoal e profissionalmente, apesar das contrariedades e de todas as imperfeições (que procuro encarar como desafios, mais do que como barreiras intransponíveis). Vejo que, como eu, há muitos colegas que se preocupam e que gostavam de ver a escola a andar para a frente e ter melhores resultados. E apesar de haver quem assuma a profissão docente como um mero cumprimento do horário e prestação de serviço (acabou a hora e toca a andar a correr, embora daqui para fora), outros há realmente preocupados com os seus alunos e traduzem isso num maior compromisso e presença, naquilo que na gíria designamos por ‘vestir a camisola’.”

Conseguimos inferir que se trata de uma cultura democrática, pautada por valores, como o respeito, a solidariedade, o cuidado na relação com os outros, a permanente preocupação em envolver e incluir o outro, através do estabelecimento de protocolos e parcerias e da realização de projetos variados, no sentido da melhoria dos resultados, como aponta a Coordenadora do Projeto TEIP:

“Nós temos um contexto social que não permite valorizar apenas o sucesso escolar, nem pode ser esse o objetivo porque nós estamos no século XXI. De todo, não pode ser. [...] porque nós temos um problema gravíssimo de insucesso escolar, muito acima da média, e temos que implementar estratégias. É sempre uma preocupação do Diretor o que é que nós vamos

fazer por estes miúdos para os chamar à escola, para diminuir o insucesso, na comunidade cigana que é cada vez maior o absentismo e, portanto, é sempre uma preocupação ‘O que é que nós vamos fazer?’. Envolvê-los, trazê-los à escola, acho que, neste momento, a preocupação maior é trazê-los à escola. E fazer com que a escola seja cativante. [...]E depois temos também outros meninos doutros contextos complicados, que não são de etnia cigana, mas também com contextos sociais muito complicados. Portanto, aqui, a nossa grande preocupação, no fundo, é fazer com que estas crianças façam a sua escolaridade, que aprendam, mas também ensinar-lhes regras, ao fim e ao cabo, de convivência em sociedade. Por exemplo, há uns anos a esta parte, quando se tirou a disciplina de... que era dada pelo Diretor de Turma, chamada DPS ou..., a escola ofereceu, dentro das suas horas, Desenvolvimento Pessoal e Social, precisamente nesse sentido, para fomentar o envolvimento e a mudança. Depois temos aqui várias atividades e várias parcerias nesse sentido, o ‘Junior Achievement’, também a Fundação Aga Khan e vamos dando, assim, passos pequeninos e agora estamos a ouvir os pais, os encarregados de educação... sugestões...”.

Quanto ao pessoal não docente, o Diretor realça, sobretudo, a preocupação em tratar bem e a sua participação na resolução dos problemas: “*em relação aos não docentes, há uma preocupação de tratar bem, sobretudo a geração mais antiga, e de não deixar ficar mal a escola e percebem perfeitamente que querem fazer parte da solução e estar a resolver os problemas. Claro que, por vezes, não ajudam no sentido em que há certas ferramentas culturais e relacionais que falham, mas há uma boa vontade.*”. A Presidente do Conselho Geral acrescenta, igualmente, valores, como a confiança, o acolhimento e o espírito de família:

“Relativamente aos funcionários, eu conheço muitos funcionários nesta escola que estão cá há muito tempo e há alguns que tratam os meninos como se fossem deles. E tanto assim é que são muitos os alunos que procuram neles um carinho, uma ajuda, um aconchego, alguém que os ouça, alguém com quem desabafar e encontrar conselho. Essa forma materna e protetora, essa relação de confiança confere também à escola um espírito de família, um acolhimento e espaço onde os alunos sabem que são respeitados, mas

também acarinhados. Os funcionários são, muitas vezes, o primeiro contacto com os problemas, os primeiros com quem os alunos se abrem, os primeiros a darem conta de problemas alimentares ou outros que se tornam, tantas vezes, obstáculo a um ambiente e predisposição para aprender. Desse modo, são muitas vezes o primeiro ‘pronto-socorro’, seja na preparação de lanches para alunos carenciados ou na mediação de problemas entre pares.”

Como temos vindo a verificar ao longo deste trabalho, o Diretor atribui grande importância às **lideranças intermédias** na definição das políticas e da sua ação: *“Por uma questão de sobrevivência, é preciso delegar competências, por uma questão de uma boa gestão também é preciso delegar. As direções das escolas estão tão assoberbadas com trabalho burocrático, administrativo, plataformas para preencher, são uma espécie de extensão dos serviços administrativos. Neste momento, se não houver delegação, a escola para. As pessoas que não passam por uma Direção não fazem ideia do que é o trabalho de uma Direção. Não têm ideia! [...] Eu delego funções em líderes intermédios, delego funções em coordenadores de projetos.”*. O Diretor opta por uma liderança distributiva (distribuída e partilhada), em primeiro lugar, como estratégia de gestão e organização, mas também com o objetivo de envolver o outro na tomada de decisões, de estimular a sua confiança e a sua *autonomia relativa*, visto que *“percebem perfeitamente quais são as minhas linhas vermelhas. [...] Essas linhas vermelhas, se se aperceberem de que não exijo muito, só o respeito e colocar a criança no centro da relação e se as pessoas perceberem isso, é excelente [...]”*. Por outro lado, como aponta a Coordenadora do Ensino Especial, *“O Diretor escuta a opinião dos coordenadores para as decisões que tem de tomar. [...]”*, tendo em conta aquilo que estes sugerem, promovendo, desta forma, os trabalhos colaborativo e de equipa. Com efeito, segundo a Presidente do Conselho Geral,

“[...] o Diretor procura envolver os colaboradores, neste caso, os [...] Diretores de turma, coordenadores de departamento... dado que acredita que o trabalho colaborativo potencia o melhor de todos e contribui para uma escola mais eficiente e de todos. [...] Mas uma coisa é certa: delega (procurando distribuir as tarefas de acordo com o que cada um pode fazer) e confia nessa forma de trabalhar e nas pessoas a quem delega.”

Acrescenta ainda que o Diretor *“Valoriza os seus colaboradores, uma valorização que, não podendo ser monetária (pois não lhe é permitido dar aumentos nem qualquer outro tipo de*

promoção), não deixa de existir e de se fazer no trato pessoal e na valorização do trabalho feito junto da comunidade.”.

É o próprio quem refere que promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias através de “[...] ‘free benefits’ que não vêm na folha de vencimento, tem a ver com o reconhecimento que tu dás ao pões as pessoas em certos projetos ou dar algum destaque a essas pessoas; [...] certos professores aqui percebem que se derem mais, se forem além do que lhes é pedido, sentem que, em algumas situações, a organização também vai mais além do que é pedido, que é amparar, às vezes, certas dificuldades pessoais ou profissionais, etc., que uma instituição normal nunca faria isso, uma instituição mais cinzenta, menos humanizada [...]. O reconhecimento também passa por dar rede, colo e alguns ‘free benefits’, que é participar em projetos, ir lá fora fazer formação, arranjar parcerias interessantes que valorizem essas pessoas.”.

Por outro lado, a Coordenadora do Observatório de Qualidade chama a atenção para o facto de haver “[...] professores dos diferentes departamentos que não valorizam as ações desenvolvidas pelas lideranças intermédias.”, apontando como exemplo “[...]quando a equipa do Observatório de Qualidade solicita, a partir das lideranças intermédias, dados aos professores dos diferentes departamentos, [estes] nem sempre cumprem com os prazos de entrega.”. Aliás, já a Coordenadora do Projeto TEIP havia aludido ao facto de que “[...]o papel das lideranças intermédias é essencial[...]. Portanto, o que também, se calhar, falha aqui, muitas vezes, é depois o papel desempenhado pelas lideranças intermédias, eventualmente.”.

Quadro 3. Subcategorias e indicadores da Categoria III

SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Efeitos produzidos pela ação do Diretor na instituição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura de comunicação horizontal ▪ Cultura de abertura e de bem-estar ▪ Valorização e reconhecimento ▪ Respeito ▪ Aproveitar as oportunidades ▪ Procurar parcerias ▪ Olhar para as soluções ▪ Abertura para o exterior (nacional e internacional) ▪ Marcas pessoais: <ul style="list-style-type: none"> - Simplicidade - Capacidade de congregar

	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade de competências e capacidades pessoais e académicas - Preocupação e solidariedade genuína com os outros
--	--

Impacto da ação do Diretor na instituição

As marcas mais importantes que, na opinião do Diretor, irão ficar na gestão do Agrupamento, são, por um lado, a cultura de comunicação - democrática e horizontal: *“Acho que um certo tipo de cultura de comunicação, uma cultura de abertura e de comunicação horizontal”* e, igualmente, uma cultura de abertura para o exterior, no sentido de procurar parcerias e aproveitar as oportunidades - *“de aproveitamento de oportunidades e de ir à procura de parcerias sem medos”*. O Diretor observa que se trata, acima de tudo, de uma cultura de respeito e de valorização do outro, procurando sempre, em conjunto, as melhores soluções para a organização: *“Eu acho que a marca é essa, é um olhar para as soluções e não estar do lado dos problemas[...]. Acho que é uma cultura de abertura, de dar algum bem-estar, de reconhecimento e de ir atrás das oportunidades e das parcerias que valorizem o projeto. É uma cultura de respeito, é as pessoas sentirem-se respeitadas.”*.

Também a Presidente do Conselho Geral salienta como marca mais importante do Diretor a abertura para o exterior (quer nacional, quer internacional):

“Desde logo o facto de ter sido com ele que a escola foi ‘à Europa’ (programas ‘Comenius’ e ‘Erasmus+’), o que lhe conferiu um grande prestígio internacional (confirmado pelo número de projetos nos quais o Agrupamento está envolvido – um projeto KA1 com professores e um projeto KA2 para alunos), mas o facto de também ter sido sob o seu mandato que se registou uma maior abertura à comunidade ‘extra-muros’. Foi com este Diretor que muitos alunos puderam viver uma primeira experiência de viagem ao estrangeiro, ou mesmo experienciar, pela primeira vez, uma viagem de avião, tal como muitos docentes se verem pela primeira vez envolvidos em projetos internacionais e a participar nessas mobilidades.”

Também a Coordenadora do Projeto TEIP realça não só o envolvimento da escola em projetos variados, como também a motivação levada a cabo junto dos professores com o objetivo de os

envolver nos mesmos: “[...]o que o caracteriza mesmo são projetos que dinamizem a escola, tem a preocupação em que haja sempre novos projetos em que os miúdos possam participar, possam aprender noutros contextos. Eu acho que a marca dele é o envolvimento em projetos nacionais, internacionais, estimula muito, inscreve a escola, envolve muitos professores – ‘Vou inscrever a escola, queres ser tu a coordenar? Queres fazer, queres participar?’ Acho que é a marca maior que ele deixa [...]”. Por outro lado, faz ainda referência à sua “abertura” e à “solidariedade verdadeira pelas pessoas, portanto, genuína, preocupação genuína pelos outros e pelo bem-estar dos outros.”.

A Coordenadora do Ensino Especial considera fundamental “[...] o ouvir as pessoas, o estar disponível para as opiniões e depois formar a sua opinião num consenso e não se impor.”, sendo que a Presidente do Conselho Geral salienta ainda algumas “marcas pessoais” do Diretor: “Claro que deixa igualmente marcas pessoais, pela sua forma afável de ser com todos, a sua simplicidade e capacidade de congregar, para além das suas multifacetadas competências e capacidades pessoais e académicas.”. Em suma: além das relações comunicacionais horizontais, salientamos a cultura de abertura para o outro e para o exterior aliadas às suas simplicidade e honestidade, às suas preocupação e solidariedade genuína com os outros e capacidade de congregar e procurar consensos.

4 – Síntese interpretativa

Tendo por referência o quadro teórico que serviu de base ao desenvolvimento deste estudo, centrado na problemática da liderança na gestão escolar em contexto de mudança, e após a apresentação e análise dos dados empíricos, passamos à explicitação das conclusões retiradas na presente investigação, com a expectativa de contribuir, de forma humilde, para o acervo de conhecimento sobre as práticas de liderança de um Diretor que conduzem uma organização ao sucesso educativo através da promoção e da institucionalização da mudança e da inovação.

Relembramos, em primeiro lugar, o nosso problema: identificar e caracterizar estilos e práticas de liderança de um Diretor de um Agrupamento para a promoção e implementação da mudança na Escola, mais concretamente, com a publicação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regulamentam o projeto de autonomia e flexibilidade curricular e que preconizam alterações no âmbito das práticas pedagógicas dos profissionais da

educação, como forma de fazer face às transformações dos contextos, através do recurso a dispositivos de diferenciação pedagógica, da gestão flexível do currículo e de áreas transversais como os projetos.

Salientamos, igualmente, os dois conjuntos de objetivos que serviram de fio condutor ao estudo: saber se, por um lado, os documentos de gestão são coerentes com a visão e missão preconizadas no PE, com linhas claras de intervenção, e, por outro, se os atores reconhecem liderança na escola ou se apenas emerge a gestão. Foi ainda nossa intenção analisar as percepções do Diretor sobre as suas práticas de gestão e liderança e, igualmente, as percepções que outros atores educativos com funções de gestão intermédia têm não só sobre o exercício de liderança do Diretor, como também sobre os contributos da ação do Diretor na promoção da mudança na escola.

Na análise documental e nas entrevistas semidiretivas realizadas, tomamos o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009) que, a partir da sua investigação, descobriram padrões de comportamento que podem ser aprendidos e vistos como as bases para o exercício de uma liderança de sucesso. De acordo com os autores, são cinco as práticas que caracterizam a ação de um bom líder: Mostrar o Caminho, Inspirar uma Visão Conjunta, Desafiar o Processo; Permitir que os Outros Ajam e Encorajar a Vontade.

Assim, na análise realizada aos documentos orientadores do AE, verificamos que a visão presente no Projeto Educativo é motivadora, direcionada para a mudança e, consequentemente, para a melhoria, o que poderá corresponder a uma tentativa de desenvolvimento de uma cultura organizacional com a qual todos os membros da organização se identifiquem. A escola é um espaço onde todos os alunos, sem exceção, podem aprender, através da adequação não só aos ritmos de aprendizagem, mas também do currículo, das estratégias e dos recursos. Depreendemos, ainda, que a missão se encontra articulada com a visão, na medida em que é feita, mais uma vez, referência à inclusão, à motivação, à pedagogia diferenciada como formas de ir ao encontro das necessidades de cada aluno. Por outro lado, quer a visão quer a missão também se encontram diretamente relacionadas com os valores de referência do PE, nomeadamente: excelência, igualdade de oportunidades, mérito, valorização, sucesso, abertura, criação de oportunidades, participação coletiva, diálogo, mudança, envolvimento, responsabilidade, inclusão, respeito, solidariedade, liberdade, criatividade, espírito crítico, interculturalidade e cidadania. A maioria dos valores referidos está associada à ideia de construção de uma *escola cidadã*, voltada para a igualdade, a diversidade, a heterogeneidade e a inclusão. Salienta-se, ainda, não só a articulação entre os valores

de cidadania e a aprendizagem académica como forma de promoção do sucesso educativo e de prevenir o absentismo e o abandono escolar, mas também a ideia de *“abertura à comunidade e ao mundo, através da participação coletiva, estando recetivos à mudança, através do diálogo”*, funcionando, igualmente, como meio de *“envolver e responsabilizar os diferentes intervenientes no processo da escola inclusiva: família, comunidade e escola.”* (p. 5).

Consideramos que o PE reflete, maioritariamente, uma liderança moral, defensora de uma escola democrática, ainda que, na sequência das avaliações interna e externa, se perceba uma intenção no sentido da liderança transformacional, em articulação com as lideranças participativa (que intenta aumentar a participação dos vários atores educativos na tomada de decisões, permitindo, desta forma, uma maior capacidade organizacional para responder aos desafios externos e/ou internos de mudança) e pedagógica, numa perspetiva de melhoria não só das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes como também, e em consequência disso, do sucesso dos alunos (Sanches, 2005). Na verdade, parece-nos uma tentativa de instituir uma cultura organizacional tendo em consideração que a escola se trata de uma organização cuja realidade é construída em interação social, pelo que deverá refletir uma vontade coletiva e, consequentemente, uma *“identidade”*. Por último, vislumbra-se, igualmente, uma tentativa ténue de entender a escola no seu todo como organização aprendente, dando primazia à autoavaliação e ao trabalho colaborativo, além da partilha de boas práticas.

No que diz respeito às entrevistas semidiretivas realizadas ao Diretor, à Presidente do Conselho Geral, à Coordenadora do Ensino Especial, à Coordenadora dos Diretores de Turma, à Coordenadora do Observatório de Qualidade, à Coordenadora do Departamento de Línguas e à Coordenadora do Projeto TEIP, foi nossa intenção recolher dados de opinião sobre:

- a) As práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e a implementação da mudança na Escola;
- b) O estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

Perceções sobre quais as práticas de liderança exercidas pelo Diretor

Enquanto líder de uma organização, o Diretor deve ser motivador, credível e apoiar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da organização. Na opinião dos entrevistados, deve liderar a partir do que acredita (valores pessoais), tendo sempre em consideração a(s) cultura(s) da escola e

promovendo o envolvimento da comunidade educativa e o trabalho colaborativo. O Diretor é fundamental na criação de condições para que haja não só um desenvolvimento da instituição como também um desenvolvimento profissional das pessoas que lá trabalham, na ótica da aprendizagem organizacional.

Relativamente às práticas executadas pelo Diretor que «mostrem o caminho», salientamos o facto de que, em primeiro lugar, o funcionamento do Agrupamento deve reger-se por valores comuns de forma a que todos caminhem no mesmo sentido. Por esta razão, os atores educativos participam na elaboração dos documentos orientadores do Agrupamento, através de opiniões, ideias e sugestões que são transmitidas, maioritariamente, às lideranças intermédias, em quem o Diretor delega funções e/ou competências e, consequentemente, responsabilidades. Percebemos, claramente, que não é impositivo; ao invés, ouve todos os atores educativos e dá uma certa liberdade na tomada de decisões. Além de considerar que a melhor forma de mostrar o caminho é pelo exemplo, procura, ainda, promover consensos, no entanto, não é assertivo no seu comportamento como forma de evitar conflitos, sendo que tem consciência de que há alturas em que é necessário ser-se mais impositivo, contudo, não o faz, pois não corresponde àquilo a que chama a sua *forma de estar*. Por outro lado, não só valoriza o contacto individual e em pequeno grupo, privilegiando a comunicação horizontal, como também atribui grande importância aos canais informais de comunicação.

Na perspetiva do Diretor, mais importantes do que a missão e a visão presentes no Projeto Educativo do Agrupamento, que não é mais do que um documento orientador, são o exemplo e a delegação de funções nas lideranças intermédias como forma de não só inspirar e transmitir uma visão partilhada como também proceder à sua operacionalização nas práticas educativas. Salientamos, igualmente, a abertura à opinião e à colaboração dos outros como forma de apelar ao envolvimento dos atores educativos e à criação de consensos, no sentido da construção de «uma visão partilhada», além de ter consciência da resistência à mudança por parte de alguns professores. No que diz respeito às práticas executadas que «desafiem o processo», salientamos, mais uma vez, o facto de mostrar disponibilidade e abertura para ouvir os atores educativos, procurando envolvê-los na tomada de decisões - o caso da decisão da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular não foi exceção. Desta forma, subentende-se o relevo que é dado aos circuitos de comunicação formal e não formal, sendo que os segundos são uma forma de perceber onde estão as resistências para as compreender e tentar ultrapassar. A primeira estratégia apontada para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento prende-se com o facto de

ter sempre em consideração que *“uma boa aprendizagem, individual ou de uma organização, faz-se quando assenta em conhecimentos prévios.”* Tal significa que a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular foi ancorado em projetos que já existiam, situação reveladora de uma liderança adaptativa.

Outra estratégia referida corresponde à preocupação constante que tem em perceber o que os atores educativos pensam e sentem, dando, por isso, primazia à comunicação informal, estando sempre disponível para ouvir a opinião e as sugestões dos outros na tomada de decisões, revelando, inclusivamente, que tem noção que, também eles, têm vontade de participar na mudança. No seguimento disso, mostra abertura à experimentação e à inovação – experimenta novas ideias e projetos, num contexto de reflexão, favorecendo, assim, a inovação, o que revela que corre riscos no sentido do desenvolvimento organizacional. Por outro lado, reconhece que, mesmo quando uma experiência não corre como o esperado, se aprende sempre com os erros, salientando que, precisamente por essa razão, existe a autorregulação e se deve proceder à monitorização dos projetos.

Como práticas executadas que «permitam que os outros ajam», é fundamental a criação de condições por parte do Diretor para que as relações de cooperação, o trabalho colaborativo e o próprio trabalho de equipa - fundamentais para o bom desempenho do Agrupamento - aconteçam naturalmente, sem imposições. Evidencia-se, ainda, a necessidade e a importância da delegação de funções e/ou competências (liderança distributiva), uma forma de mostrar confiança naqueles em que o faz; e, igualmente, a valorização do trabalho individual e o apoio dado pelo Diretor às iniciativas dos professores.

Para «encorajar a vontade» de participar, além de colaborar com as Associações de Pais do Agrupamento, a Escola procura envolver os pais e encarregados de educação através da implementação de projetos e do desenvolvimento de parcerias, através dos quais tenta não só promover o trabalho de equipa e abrir a escola à comunidade, mas, sobretudo, valorizar o trabalho do outro, reconhecendo as suas capacidades, além de ter em consideração a sua opinião na tomada de decisões.

Também os alunos são levados a participar nas ações do Agrupamento através do seu envolvimento e participação em projetos variados, no entanto, os entrevistados consideram que ainda há lugar para que os alunos tenham um papel mais ativo. No que concerne aos professores, o Diretor encoraja-os a participar não só através do seu envolvimento em projetos variados como também

ausculta, ouve as suas opiniões, ideias e propostas e tem-nas em conta na tomada de decisões. Além disso, reconhece e valoriza o trabalho por eles desenvolvido.

Na verdade, todos – encarregados de educação, alunos, pessoal docente, pessoal não docente - são chamados a participar no processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão.

O Perfil de Liderança do Diretor

O Diretor de 'porta aberta' que ouve as pessoas e que se preocupa com os outros

Uma das principais características do Diretor é a sua intencional semi-visibilidade na vida quotidiana do Agrupamento, na medida em que permanece, maioritariamente, no seu gabinete, todavia, mostra total disponibilidade para ouvir todos aqueles que o interpelam, seja alunos, professores, pessoal não docente, entre outros. Efetivamente, revela uma sincera preocupação pelo que as pessoas sentem e pelo seu bem-estar, oferecendo todo o seu apoio e ajuda, dando o exemplo e mostrando, claramente, que é uma pessoa credível.

A comunicação democrática e horizontal

A comunicação ocupa, igualmente, um papel fundamental no estilo de liderança do Diretor, sendo que privilegia as relações horizontais e os canais informais de comunicação, considerando-se, inclusivamente, um entre os seus pares e dando primazia ao contacto individual e em pequeno grupo. Mostra abertura à opinião e à colaboração dos outros e é precisamente através da auscultação das opiniões, sugestões e ideias dos atores educativos que procura promover consensos na resolução dos problemas e na tomada de decisões. Salienta-se o facto de que o Diretor sabe que, sobretudo através dos canais informais de comunicação, tem acesso às resistências, podendo, assim, compreender as suas razões e procurar ultrapassá-las.

A liderança distributiva

O Diretor considera necessária e fundamental a delegação de funções e competências, e consequente partilha de responsabilidades, seja nas lideranças de topo seja nas lideranças intermédias, como forma de dar resposta a toda a gestão administrativa, financeira e pedagógica do Agrupamento e, simultaneamente, com o propósito de envolver os outros na tomada de decisões e de estimular a sua confiança e *autonomia relativa*. Neste sentido, considera de extrema

importância o trabalho colaborativo e o trabalho de equipa, procurando criar condições para que aconteçam naturalmente, sem quaisquer imposições.

Cultura de respeito e de valorização do outro

Percebemos claramente que, em consonância com a visão, a missão e os valores expressos no Projeto Educativo do Agrupamento, o Diretor defende uma cultura democrática, pautada por valores como o respeito, a solidariedade, o cuidado na relação com os outros, a permanente preocupação em envolver e incluir o outro, reconhecendo e valorizando todo o trabalho desenvolvido, através do estabelecimento de protocolos e parcerias e da realização de projetos variados, e procurando sempre, em conjunto, as melhores soluções para a organização.

Cultura de abertura à comunidade, ao Mundo, à mudança e à inovação

Por fim, mas não menos importante, reforçamos não só a motivação para o envolvimento participativo de toda a comunidade nas decisões, mas também o facto de que, com o intuito de melhorar o sucesso dos alunos e a eficácia da escola, o Diretor experimenta novas ideias, num contexto de reflexão, favorecendo, assim, a inovação. Nesta perspetiva, é dada relevância aos projetos (nacionais e internacionais) e às parcerias, uma forma de implementar a autonomia e flexibilidade curricular, ainda mais tendo em consideração as características heterogéneas dos alunos do Agrupamento. Percebemos, ainda, que o Diretor encara a escola como uma comunidade aprendente, procurando envolver todos os atores educativos (participação coletiva) no processo de análise, reflexão e tomada de decisão, aprendendo com os erros e recorrendo à monitorização dos projetos.

Uma liderança multifacetada

Caracterizado como uma pessoa conciliadora, na medida em que, fundamentalmente, tenta evitar conflitos na procura de consensos, também enquanto Diretor congrega, na sua prática de liderança transformacional, vários estilos de liderança: através da promoção da interação e da participação coletiva dos atores educativos, a sua liderança é predominantemente relacional; por outro lado, ao delegar funções nas lideranças intermédias, de forma distribuída e partilhada, estamos perante uma liderança distributiva. Tal como defende Sanches (2009), o Diretor exerce ainda uma liderança horizontal, democrática, orientada para as pessoas, que estimula o envolvimento e o empenhamento

dos atores educativos (segundo a autora, uma liderança “*policêntrica*”), a que preferimos chamar de liderança multifacetada.

Nesta perspetiva, além de uma liderança adaptativa, estamos ainda perante uma liderança participativa, distribuída, colaborativa e aprendente.

Considerações finais

Os dados apontam, tal como sugere a literatura, que a mudança se processa mais facilmente através de uma liderança multifacetada, voltada para o futuro e centrada nos atores educativos, no seu envolvimento e participação, em prol da melhoria da organização escolar e, consequentemente, do sucesso dos alunos. Para o efeito, o gestor escolar deve dar o exemplo e delegar funções no sentido de uma liderança partilhada e distribuída para que, desta forma, todos caminhem no mesmo sentido, num processo contínuo de autoconhecimento e de reflexão.

Relativamente ao referido, salientamos o percurso de aprendizagem extremamente enriquecedor, quer a nível pessoal quer profissional, que nos apontou diferentes perspetivas no que diz respeito às práticas e estilos de liderança exercidos por um Diretor conducentes à mudança e à inovação.

Tratando-se de uma investigação académica balizada temporalmente, consideramos que seria importante dar continuidade ao estudo do tema da liderança na gestão escolar através do aprofundamento deste estudo de caso (por meio da entrevista semidiretiva ao Presidente da Associação de Pais e da aplicação de questionários aos docentes, não docentes e alunos) e do alargamento a outros contextos organizacionais que permitem ter um acervo de estudo de caso sobre o papel do gestor escolar. A recolha de dados junto da Associação de Pais justifica-se pelo facto de esta ser um importante parceiro estratégico do órgão de gestão e das estruturas intermédias (coordenações), colaborando na defesa dos valores e dos princípios orientadores propostos pelo Projeto Educativo, assim como na execução do plano de ação através da dinamização de diversas iniciativas destinadas a melhorar a qualidade da educação e do ensino, por meio de protocolos com diversas entidades locais e regionais (junta de freguesia, autoridades e outras instituições de âmbito cultural, científico e profissional). Por outro lado, a sugestão em auscultar a opinião de uma amostra do grupo de docentes deve-se ao facto de serem eles os principais atores que põem em prática grande parte das políticas definidas para a organização. Importa, assim, saber a sua opinião sobre as condições que lhes são proporcionadas para o desenvolvimento pleno da sua função de ensinar,

de que modo são envolvidos/chamados a participar no processo organizativo e na tomada de decisões; a opção de inquirir uma amostra representativa do grupo do pessoal não docente deve-se não só por ser aquele que acompanha diariamente o trabalho que é feito na escola em vários locais (Secretaria, corredores,...) e, em particular, convive, de forma muito próxima, com os alunos fora da sala de aula, mas também por serem atores importantes na aplicação das políticas da organização. Como tal, importa saber a sua opinião relativamente ao facto de os mesmos se reverem (ou não) nas políticas e medidas preconizadas (são chamados a participar nas discussões, reflexões e nos processos de tomada de decisão a nível do Agrupamento?). Por fim, é relevante auscultar uma amostra representativa do grupo dos alunos porque a escola é um local de aprendizagem e um local social, pelo que importa saber se lhes são proporcionadas oportunidades de participação na planificação e execução de medidas que afetam o seu dia a dia, de que modo são tidos em conta os seus interesses e como são chamados a participar nas tomadas de decisão.

Por fim, formulamos três questões, destinadas às lideranças (de topo e intermédias) e à tutela, convictos que as mesmas se podem constituir como instrumento de retroação para a reflexão sobre a liderança distributiva, i.e., sobre a delegação de funções e/ou competências nas lideranças intermédias, no sentido da gestão e do desenvolvimento organizacional. Assim, será interessante refletir sobre:

- Qual a importância das lideranças intermédias na ação organizacional das escolas?
- Que funções e/ou competências são (ou devem ser) delegadas às lideranças intermédias?
- Os professores reconhecem e valorizam (as ações desenvolvidas pel)as lideranças intermédias?

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.
- Afonso, N. (2009). A direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares. In G. Barzanò, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, Fundação Manuel Leão, 15-24.
- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão e J. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J., Cabral, I. (orgs.) (2017). *Uma outra Escola é possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Barrère, A. (2005). Taches e temporalités. In *Sociologie des Chefs d'Établissement*. Paris: PUF, pp. 41-69.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projeto. In R. Canário, *O estabelecimento de ensino no contexto local*, Lisboa: Educa, 17-55.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projetos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Caderno PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2011). Direção das escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-22.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, número 12-13, 13-25. Retrieved from: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/11>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

- Cabral, I., Alves, J. M. (2017). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 81-113.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 163-187). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (pp. 57-85). Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (2002). O grupo de disciplina sob uma perspetiva política. In *Oficina do Coletivo*, 49-75. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 44, dezembro, 185-208.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas de Educação*. Universidade Aberta, (5), 145-188.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Daft, R. L. (2005). *The leadership experience* (3.^a ed.). Mason, OH: Thomson, South-Western.
- Decreto-Lei número 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – 1.ª Série*. ME.
- Decreto-Lei número 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 137/2012 – 1.ª Série*. MEC.
- Decreto-Lei número 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª Série*. MEC.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Denzin, NK & Lincoln, YS. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: SAGE Publications.
- Despacho número 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017 – 2.ª Série*. MEC.
- Estêvão, C. (2000). Liderança e Democracia: o Público e o Privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, A. (1986). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 251-278. Porto: Ed. Afrontamento.
- Emstad, A. B. (2011). The principal's role in the post-evaluation process. – How does the principal engage in the work carried out after the schools self-evaluation? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(4), 271-288.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 1.^a edição, Lisboa: Monitor.

- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 137-152). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fonseca, G. (2018). As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico – crenças e perspetivas de formadores. *Tese de doutoramento*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In J. Formosinho et al. (orgs.), *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Editora Livraria do Minho.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141-161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gonzalez, M. T. (1988). Organización escolar e innovación educativa. In *La calidad de los centros educativos* (pp. 179-199). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- Grassi, D. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. tradução de Robert Yin (1988). São Paulo: Bookman.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, 221-239.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hutmacher, W. (1992). Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In A. Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Kotter, J.P. (1990) *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. The Free Press, New York.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Portugal: Caleidoscópio.
- López Yañez, J. et al. (2003). ‘Cultura institucional’. In *Dirección de Centros Educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Lima, L. (1996). Construindo modelos de gestão escolar. In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In Machado, L. M., Ferreira, N., *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Ludke, M. E André, M. (1986). *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. (2016). Os professores e a gestão da mudança educativa. Implicações de uma proposta de supervisão entre pares. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores e Escolas – Conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.

- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão e J. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Mintzberg, H. (1986). O Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato. In *Coleção Harvard de Administração* 3. São Paulo: Nova Cultural.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- March, J. G. (1984). How we talk and how we act: administrative theory and administrative life. In J. Sergiovanni & J. Corbally, J. (Eds.), *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Nickel, S. (2011). Strategic Management in Higher Education Institutions – Approaches, Processes and Tools. In Bergan, S., Egron-Polak, Kohler, J., Purser, L. (Eds.). *Leadership and Governance in Higher Education: handbook for decision-makers and administrators*, pp. 1-28. Berlin: Raabe.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Olsen, E. (2007). *Strategic Planning for Dummies*. Indiana: Wiley Publishing.
- Palmeirão, C., Alves, J. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. In C. Palmeirão e J. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 4-4). Porto: Universidade Católica Editora.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, ME.
- Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Reis, Elizabeth (2008). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão e J. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rudduck, J. (1986). Curriculum change: management or meaning?. *School Organization*, 6(1), pp. 107-114.
- Sanches, M. F. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. *Revista da Educação*, VII, 1, 49-64.
- Sanches, M. F. C. (2005). Liderança educacional para a mudança e inovação: Os desafios da indeterminação em ‘terra incógnita’. In *Itinerários 2005- Investigar em Educação* (pp. 1579-1597). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

- Sanches, M. F. (2009). Liderança da Escola: Os Caminhos Transversais da Complexidade e da Sustentabilidade. In A. Seça *et al.*, *A escola como espaço social – Leituras e olhares de professores e alunos* (pp. 95-124). Porto; Porto Editora.
- Simões, G. (2011). Autoavaliação das escolas: regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Indagatio Didáctica*, 3(1), 165-179.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – trajetórias individuais e impactos organizacionais*. Tese de doutoramento. Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación da Facultad de Educación.
- Silva, J.M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Stego, N. E., Gielen, K., Glatter, R. & Hord, S. M. (1987) (Eds.) *The Role of School Leaders in School Improvement*, Leuven: OECD/CERI International School Improvement Project.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], 23, 51-76.
- Van Velzen, W. G., Miles, M. B., Ekholm, J., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work: a conceptual guide to practice*. Leuven: OECD/CERI International School Improvement Project.
- Yin, R. K. (1989). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (D. Grassi, Trad.). São Paulo: Bookman.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6.^a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.

Anexo I

Guião de entrevista ao Diretor

Guião de Entrevista ao Diretor

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – conceções e práticas de um Diretor.

1 – Objetivos Gerais da entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas

- a) Recolher dados de opinião do Diretor sobre as práticas de liderança executadas no contexto da sua função/atividade que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião do Diretor sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a sua ação/comportamento.

2 – Guião de Entrevista ao Diretor

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos a explorar
A – Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo	1) Legitimar a entrevista e encorajar o entrevistado	1) Informar o entrevistado da finalidade da investigação em curso; 2) Solicitar a sua colaboração, salientando a imprescindibilidade desta para a investigação; 3) Requerer autorização para a gravação áudio da entrevista; 4) Assegurar o carácter confidencial das declarações prestadas.	
B – Competências de liderança exercidas na promoção da mudança	2) Obter informação sobre a atitude do entrevistado face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizacional	5) Como Diretor, gostaríamos muito de ouvir a sua opinião sobre a importância do seu papel enquanto líder de uma organização.	- Liderar a partir do que acredita (valores pessoais)

	3) Obter informação sobre práticas executadas que «mostrem o caminho»	6) Enquanto Diretor, de que modo «mostra o caminho» a seguir a todos os membros da comunidade, especialmente aos docentes? 7) Como argumenta a necessidade, ou não, da existência de valores comuns relativos ao funcionamento do Agrupamento?	<ul style="list-style-type: none"> - É exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas (dar o exemplo) - É assertivo no comportamento e nas promessas - Assegura que os outros adiram aos padrões/princípios previamente estabelecidos; Como? - Solicita <i>feedback</i> acerca da forma como a sua prática afeta o desempenho dos outros - Promove consensos
	4) Obter informação sobre práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»	8) Já falou sobre a importância de alcançar o direito e o respeito para liderar através do seu comportamento. Gostaríamos agora de o ouvir falar sobre de que modo inspira uma visão partilhada.	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sobre as tendências futuras que influenciarão a forma como o trabalho será feito - Passa a imagem dinamizadora de como poderá ser o futuro (Visão comum) - Partilha de interesses com vista ao futuro - Missão
	5) Obter informação sobre práticas executadas que «desafiem o processo»	9) Gostaríamos de o ouvir falar sobre alguns exemplos de estratégias a que recorre para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento. De que forma são envolvidos todos os atores nesses processos? 10) Imagine que uma experiência não correu como o esperado. De que modo procederia?	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança transformacional - Impõe? Propõe e estimula a discussão? - Pede opinião? Quem é ouvido e de que forma? - Circuitos de comunicação - Reconhecer boas ideias - Experimentar e correr riscos - Aprender com os erros / inovar - Estabelecer etapas/metapas/planos concretos e mensuráveis
	6) Obter informação sobre práticas executadas que «permitam que os outros ajam»	11) De que modo incentiva relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha? 12) Gostaríamos de o ouvir falar sobre a importância do trabalho de equipa para o bom desempenho do Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo: é imposto? É decidido em conjunto pelos docentes? Parte das equipas? - Constituição das equipas: impostas ou livre escolha? - Estimula a confiança/valorização individual - <u>Liderança distributiva</u> - Valoriza o contributo dos docentes, não docentes,... - Quem participa na tomada de decisões? - Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa?
	7) Obter informação sobre práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar	13) De que modo caracteriza o nível de envolvimento e participação dos docentes, não docentes, alunos,... no funcionamento e gestão do Agrupamento?	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as contribuições através da apreciação pela excelência individual - Cria espírito de comunidade - São chamados para o processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão

C – Perfil de liderança	8) Conhecer a percepção do entrevistado sobre o perfil de liderança exercido	<p>14) Gostaríamos de o ouvir falar sobre como avalia a sua presença na vida quotidiana do Agrupamento.</p> <p>15) Enquanto Diretor, podia falar-nos um pouco sobre a Visão para o Agrupamento?</p> <p>16) Pode falar-nos um pouco sobre a relevância do trabalho dos docentes e não docentes na construção da identidade e da cultura do Agrupamento?</p> <p>17) Gostaríamos de ouvir a sua opinião sobre a importância, ou não, das lideranças intermédias na definição das políticas e da sua ação, enquanto Diretor de um Agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visível / Gabinete - Relacionamento com docentes, alunos, não docentes e Enc. Educação - São mais importantes as pessoas ou os papéis? <p><u>Liderança normativo-instrumental</u></p> <p><u>Liderança transformacional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - É partilhada por todos? Como? - É exequível face à realidade do Agrupamento ou é utópica? <ul style="list-style-type: none"> - Aspirações / Motivações - Liderar - capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar <ul style="list-style-type: none"> -De que forma promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias? - Processo seguido na tomada de decisões
D – Impacto dos efeitos produzidos (apreciação)	9) Obter a opinião do entrevistado relativamente aos efeitos produzidos pela sua ação na instituição.	18) Na sua opinião, se hoje deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais importantes que ficariam?	
	<p>Não temos mais nada a questionar. Agradecemos, mais uma vez, o tempo disponibilizado e as informações prestadas porque foram extremamente úteis para o trabalho de investigação.</p> <p>Mas se houver algo que não tenha perguntado, e se achar que deva acrescentar, está à vontade para o fazer.</p>		

Anexo II

Guião de entrevista à Presidente do Conselho Geral

Guião de Entrevista à Presidente do Conselho Geral

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – conceções e práticas de um Diretor.

1 – Objetivos Gerais da entrevista à Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas

- a) Recolher dados de opinião da Presidente do Conselho Geral sobre as práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião da Presidente do Conselho Geral sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

2 – Guião de Entrevista à Presidente do Conselho Geral

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos a explorar
A – Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo	1) Legitimar a entrevista e encorajar a entrevistada	1) Informar a entrevistada da finalidade da investigação em curso; 2) Solicitar a sua colaboração, salientando a imprescindibilidade desta para a investigação; 3) Requerer autorização para a gravação áudio da entrevista; 4) Assegurar o carácter confidencial das declarações prestadas.	
B – Competências de liderança exercidas na promoção da mudança	2) Obter informação sobre a perspetiva da entrevistada face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizacional	5) Como Presidente do Conselho Geral, gostaríamos muito de ouvir a sua opinião sobre a importância do papel do Diretor enquanto líder de uma organização.	- Liderar a partir do que acredita (valores pessoais)

	3) Obter informação sobre práticas executadas que «mostrem o caminho»	6) Enquanto Presidente do Conselho Geral, de que modo considera que o Diretor «mostra o caminho» a seguir a todos os membros da comunidade, especialmente aos docentes? 7) Como argumenta a necessidade, ou não, da existência de valores comuns relativos ao funcionamento do Agrupamento?	- É exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas (dar o exemplo) - É assertivo no comportamento e nas promessas - Assegura que os outros adiram aos padrões/princípios previamente estabelecidos; Como? - Solicita <i>feedback</i> acerca da forma como a sua prática afeta o desempenho dos outros - Promove consensos
	4) Obter informação sobre práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»	8) Já falou sobre a importância de o Diretor alcançar o direito e o respeito para liderar através do seu comportamento. Gostaríamos agora de a ouvir falar sobre de que modo o Diretor inspira uma visão partilhada.	- Fala sobre as tendências futuras que influenciarão a forma como o trabalho será feito - Passa a imagem dinamizadora de como poderá ser o futuro (Visão comum) - Partilha de interesses com vista ao futuro - Missão
	5) Obter informação sobre práticas executadas que «desafiem o processo»	9) Gostaríamos de a ouvir falar sobre alguns exemplos de estratégias a que o Diretor recorre para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento. De que forma são envolvidos todos os atores nesses processos?	- Liderança transformacional - Impõe? Propõe e estimula a discussão? - Pede opinião? Quem é ouvido e de que forma? - Circuitos de comunicação
	6) Obter informação sobre práticas executadas que «permitam que os outros ajam»	10) De que modo considera que o Diretor incentiva relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha? 11) Gostaríamos de a ouvir falar sobre a importância do trabalho de equipa para o bom desempenho do Agrupamento.	- Trabalho colaborativo: é imposto? É decidido em conjunto pelos docentes? Parte das equipas? - Constituição das equipas: impostas ou livre escolha? - Estimula a confiança/valorização individual - <u>Liderança distributiva</u> - Valoriza o contributo dos docentes, não docentes,... - Quem participa na tomada de decisões? - Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa?
	7) Obter informação sobre práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar	12) De que modo caracteriza o nível de envolvimento e participação dos docentes, não docentes, alunos,... no funcionamento e gestão do Agrupamento? Considera que a ação do Diretor contribui para isso?	- Reconhece as contribuições através da apreciação pela excelência individual - Cria espírito de comunidade - São chamados para o processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão

C – Perfil de liderança	8) Conhecer a percepção da entrevistada sobre o perfil de liderança exercido	<p>13) Gostaríamos de a ouvir falar sobre como avalia a presença do Diretor na vida quotidiana do Agrupamento.</p> <p>14) Enquanto Presidente do Conselho Geral, podia falar-nos um pouco sobre a Visão para o Agrupamento?</p> <p>15) Pode falar-nos um pouco sobre a relevância do trabalho dos docentes e não docentes na construção da identidade e da cultura do Agrupamento?</p> <p>16) Gostaríamos de ouvir a sua opinião sobre a importância, ou não, dada pelo Diretor às lideranças intermédias na definição das políticas e da sua ação. De que forma o Diretor promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visível / Gabinete - Relacionamento com docentes, alunos, não docentes e Enc. Educação - São mais importantes as pessoas ou os papéis? <p><u>Liderança normativo-instrumental</u></p> <p><u>Liderança transformacional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - É partilhada por todos? Como? - É exequível face à realidade do Agrupamento ou é utópica? <ul style="list-style-type: none"> - Aspirações / Motivações - Liderar - capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar - Processo seguido na tomada de decisões
D – Impacto dos efeitos produzidos (apreciação)	9) Obter a opinião da entrevistada relativamente aos efeitos produzidos pelo Diretor na instituição.	17) Na sua opinião, se hoje o Diretor deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais importantes que ficariam?	
	<p>Não temos mais nada a questionar. Agradecemos, mais uma vez, o tempo disponibilizado e as informações prestadas porque foram extremamente úteis para o trabalho de investigação.</p> <p>Mas se houver algo que não tenha perguntado, e se achar que deva acrescentar, está à vontade para o fazer.</p>		

Anexo III

Guião de entrevista aos Professores

Guião de Entrevista aos Professores

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – concepções e práticas de um Diretor.

1 – Objetivos Gerais da entrevista aos Professores

- a) Recolher dados de opinião dos Professores sobre as práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião dos Professores sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

2 – Guião de Entrevista aos Professores

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos a explorar
A – Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo	1) Legitimar a entrevista e encorajar os entrevistados	1) Informar os entrevistados da finalidade da investigação em curso; 2) Solicitar a sua colaboração, salientando a imprescindibilidade desta para a investigação; 3) Requerer autorização para a gravação áudio da entrevista; 4) Assegurar o carácter confidencial das declarações prestadas.	
B – Competências de liderança exercidas na promoção da mudança	2) Obter informação sobre a perspetiva dos entrevistados face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizacional	5) Gostaríamos muito de ouvir a vossa opinião sobre a importância do papel do Diretor enquanto líder de uma organização.	- Liderar a partir do que acredita (valores pessoais)

	3) Obter informação sobre práticas executadas que «mostrem o caminho»	6) De que modo consideram que o Diretor «mostra o caminho» a seguir a todos os membros da comunidade, especialmente aos docentes?	<ul style="list-style-type: none"> - É exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas (dar o exemplo) - É assertivo no comportamento e nas promessas - Assegura que os outros adiram aos padrões/princípios previamente estabelecidos; Como? - Solicita <i>feedback</i> acerca da forma como a sua prática afeta o desempenho dos outros - Promove consensos
	4) Obter informação sobre práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»	8) Já falaram sobre a importância de o Diretor alcançar o direito e o respeito para liderar através do seu comportamento. Gostaríamos agora de vos ouvir falar sobre de que modo o Diretor inspira uma visão partilhada.	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sobre as tendências futuras que influenciarão a forma como o trabalho será feito - Passa a imagem dinamizadora de como poderá ser o futuro (Visão comum) - Partilha de interesses com vista ao futuro - Missão
	5) Obter informação sobre práticas executadas que «desafiem o processo»	9) Gostaríamos de vos ouvir falar sobre alguns exemplos de estratégias a que o Diretor recorre para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento. De que forma são envolvidos todos os atores nesses processos?	<ul style="list-style-type: none"> - Liderança transformacional - Impõe? Propõe e estimula a discussão? - Pede opinião? Quem é ouvido e de que forma? - Circuitos de comunicação
	6) Obter informação sobre práticas executadas que «permitam que os outros ajam»	<p>10) De que modo consideram que o Diretor incentiva relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha?</p> <p>11) Gostaríamos de vos ouvir falar sobre a importância do trabalho de equipa para o bom desempenho do Agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho colaborativo: é imposto? É decidido em conjunto pelos docentes? Parte das equipas? - Constituição das equipas: impostas ou livre escolha? - Estimula a confiança/valorização individual - <u>Liderança distributiva</u> - Valoriza o contributo dos docentes, não docentes,... - Quem participa na tomada de decisões? - Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa?
	7) Obter informação sobre práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar	12) De que modo caracterizam o nível de envolvimento e participação dos docentes, não docentes, alunos,... no funcionamento e gestão do Agrupamento? Consideram que a ação do Diretor contribui para isso?	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as contribuições através da apreciação pela excelência individual - Cria espírito de comunidade - São chamados para o processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão

C – Perfil de liderança	8) Conhecer a percepção dos entrevistados sobre o perfil de liderança exercido	<p>13) Gostaríamos de vos ouvir falar sobre como avaliam a presença do Diretor na vida quotidiana do Agrupamento.</p> <p>14) Podem falar-nos um pouco sobre a relevância do trabalho dos docentes e não docentes na construção da identidade e da cultura do Agrupamento?</p> <p>15) Gostaríamos de ouvir a vossa opinião sobre a importância, ou não, dada pelo Diretor às lideranças intermédias na definição das políticas e da sua ação. De que forma o Diretor promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visível / Gabinete - Relacionamento com docentes, alunos, não docentes e Enc. Educação - São mais importantes as pessoas ou os papéis? <p><u>Liderança normativo-instrumental</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspirações / Motivações - Liderar - capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir que eles a adotem e se mobilizem para a concretizar - Processo seguido na tomada de decisões
D – Impacto dos efeitos produzidos (apreciação)	9) Obter a opinião dos entrevistados relativamente aos efeitos produzidos pelo Diretor na instituição.	16) Na vossa opinião, se hoje o Diretor deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais importantes que ficariam?	
	<p>Não temos mais nada a questionar. Agradecemos, mais uma vez, o tempo disponibilizado e as informações prestadas porque foram extremamente úteis para o trabalho de investigação.</p> <p>Mas se houver algo que não tenha perguntado, e se acharem que deva acrescentar, estão à vontade para o fazer.</p>		

Guião de Entrevista ao Diretor

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – conceções e práticas de um Diretor.

1 – Objetivos Gerais da entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas

- b) Recolher dados de opinião do Diretor sobre as práticas de liderança executadas no contexto da sua função/atividade que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião do Diretor sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a sua ação/comportamento.

2 – Caracterização do entrevistado

a) Dados gerais

Nome da instituição: _____

b) Dados pessoais e biográficos

i) Nome: _____

ii) Idade: _____ Género: masculino ☐ feminino ☐

iii) Habilitações académicas e/ou profissionais: _____

iv) Número de anos de experiência como Diretor (ou outro cargo de direção):

v) Número de anos no presente Agrupamento/escola: _____

vi) Tem formação em Administração Escolar? Sim ☐ Não ☐

Guião de Entrevista à Presidente do Conselho Geral

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – conceções e práticas de um Diretor.

3 – Objetivos Gerais da entrevista à Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas

- a) Recolher dados de opinião da Presidente do Conselho Geral sobre as práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião da Presidente do Conselho Geral sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

4 – Caracterização do entrevistado

a) Dados gerais

Nome da instituição: _____

b) Dados pessoais e biográficos

i) Nome: _____

ii) Idade: _____ Género: masculino ☐ feminino ☐

iii) Habilitações académicas e/ou profissionais: _____

iv) Número de anos de experiência como Presidente do Conselho Geral (ou como membro do Conselho Geral): _____

v) Número de anos no presente Agrupamento/escola: _____

vi) Tem formação em Administração Escolar? Sim ☐ Não ☐

Guião de Entrevista aos Professores

Tema:

Competências de liderança promotoras da mudança – conceções e práticas de um Diretor.

3 – Objetivos Gerais da entrevista aos Professores

- a) Recolher dados de opinião dos Professores sobre as práticas de liderança executadas no contexto da função/atividade do Diretor que têm contribuído para a promoção e implementação da mudança na (cultura de) Escola;
- b) Recolher dados de opinião dos Professores sobre o estilo de liderança que mais caracteriza a ação/comportamento do Diretor.

4 – Caracterização do entrevistado

a) Dados gerais

Nome da instituição: _____

b) Dados pessoais e biográficos

i) Nome: _____

ii) Idade: _____ Género: masculino ☐ feminino ☐

iii) Habilitações académicas e/ou profissionais:

iv) Número de anos no presente Agrupamento/escola: _____

v) Tem formação em Administração Escolar? Sim ☐ Não ☐

Anexo IV

Protocolo de entrevista ao Diretor

Transcrição da entrevista ao Diretor

Competências de liderança exercidas na promoção da mudança

- 1) Obter informação sobre a atitude do entrevistado face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizacional

Como Diretor, gostaríamos muito de ouvir a sua opinião sobre a importância do seu papel enquanto líder de uma organização.

[Eu acho que é importante] motivar e dar rede ao trabalho dos profissionais da organização. Se calhar, há Diretores que têm expectativas mais altas, que acham que podem mudar o mundo, mas acho que, primeiro, se as pessoas fazem parte daquela organização, acham que ali está uma pessoa que é credível e que têm um suporte para apresentar propostas para se envolverem profissionalmente, para terem outro papel na escola (desde que o queiram), perceberem que há ali uma pessoa que está interessada em criar condições para que haja um desenvolvimento da instituição e um desenvolvimento profissional das pessoas que lá trabalham. Acredito num líder motivador. É nisso que acredito. Claro que se eu for à literatura, há outros tipos de liderança.

- 2) Obter informação sobre práticas executadas que «mostrem o caminho»

Enquanto Diretor, de que modo «mostra o caminho» a seguir a todos os membros da comunidade, especialmente aos docentes?

Como argumenta a necessidade, ou não, da existência de valores comuns relativos ao funcionamento do Agrupamento?

Não acredito, então num contexto de ensino público, em lideranças impositivas. Acho que criam atritos, anticorpos e acabam por ser contraproducentes para a missão da escola. Acredito que as pessoas têm de se sentir confortáveis na organização e na relação com uma Direção ou com o Diretor e penso que, por outro lado, tem de se encontrar um denominador comum para que a escola funcione. Tem de haver alguma comunhão de valores e um mínimo de entendimento para que a escola funcione. Não acredito, por exemplo, em reuniões gerais em que vou lá e... não gosto de líderes doutrinários. Não gosto de subestimar a inteligência dos outros e acho que ganho apoios para o que quero fazer no contacto individual e em pequeno grupo. Isto de ser líder de massas... acho que, pelo exemplo, se eu quero que as pessoas se envolvam num projeto qualquer, aquilo vai dar trabalho... quando o professor diz “tenho dificuldades”, eu sou o primeiro a pôr as minhas horas de trabalho. Dou o exemplo. Agarro primeiro e estou lá e depois se há algum bloqueio, se aquele trabalho significa contactar A, B ou C ou parcerias, logo na hora pego no telefone e facilito os contactos. E acho que a comunicação mais horizontal, o facto de ter uma direção com a porta aberta cria inconvenientes para algumas situações, mas penso que tranquiliza a comunidade. Se alguém tiver alguma questão e em termos de informação, eu quero ser o primeiro a saber. Eu não quero que haja... que os canais de comunicação não estejam livres e que eu seja o último a saber o que se passa na escola, qual é a ansiedade, quais são as expectativas das pessoas, que são muito diversas.

3) Obter informação sobre práticas executadas que «inspirem uma visão partilhada»

Já falou sobre a importância de alcançar o direito e o respeito para liderar através do seu comportamento. Gostaríamos agora de o ouvir falar sobre de que modo inspira uma visão partilhada.

Eu acho que a missão e a visão não passam por um texto ou por um documento orientador, passam pelo exemplo e pelas lideranças intermédias e eu acho que nesta escola há muito boas lideranças intermédias; pode haver exceções, não é um mundo perfeito, e é nesse exemplo que é colocar no centro do papel da escola o aluno e pensar que é uma criança, que é um jovem e que se nós apoiarmos o leque de oportunidades dessa criança que está à nossa frente é essa a nossa missão e é esse potencial que queremos aproveitar, e é através mais da prática... As pessoas apercebem-se porque o “texto” irá soar a falso se não coincide com a prática da escola. Há uma certa modelação da escola porque há mecanismos que estão muito bem estudados nas organizações, como a cooptação. O professor pode ter uma formação e querer aplicar o que aprendeu na formação na escola, mas chega lá, vê que há uma resistência de um grupo e fica com o conhecimento para ele, não quer chatices, não vai criar entraves. O grupo é tão forte que resiste a que haja novas ideias porque as rotinas dão um certo conforto a algumas pessoas. E eu lembro-me que antes de estar na Direção, era uma Diretora e íamos ter a primeira avaliação externa, que necessitou que alguém a ajudasse, eu nem sequer estava na Direção, mas já era Presidente do Conselho Geral, e que a ajudasse a fazer a preparação da avaliação externa e fui eu que fiz essa preparação com ela, praticamente os dois. Ela começou com várias pessoas, mas no final só estávamos nós os dois. Ela achou que nós os dois bastávamos e foi preciso pedir coisas às pessoas a que não estavam habituadas para preparar essa avaliação externa e eu sei que as más línguas vieram dizer que a Diretora tinha arranjado alguém para pedir coisas para “se deitar a inventar”. As pessoas reagiam muito mal quando pediam coisas novas, mas a avaliação externa projeta uma certa imagem da escola e realmente a Diretora em questão não hesitou, se era aquele caminho que era preciso seguir, fez, independentemente das resistências, porque há momentos em que a escola sente que tem que ser mais impositiva, que não pode vacilar.

4) Obter informação sobre práticas executadas que «desafiem o processo»

Gostaríamos de o ouvir falar sobre alguns exemplos de estratégias a que recorre para promover mudanças no modo de funcionamento do Agrupamento, nomeadamente na implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular. De que forma são envolvidos todos os atores nesses processos?

A aprendizagem faz-se... uma boa aprendizagem, ou individual ou de uma organização, faz-se quando assenta em conhecimentos prévios. Se há uma grande rutura, só cria insegurança e as pessoas acabam por mimetizar comportamentos que já tinham e dão-lhes outro nome. Tu quando tinhas um ensino por objetivos e passou para um ensino por competências, as pessoas continuaram a fazer a mesma coisa, não percebiam o que era uma competência e percebia-se que não sabiam o que era uma competência porque aparecia em documentos o aluno atingiu a competência. Não se atingem competências, desenvolvem-se competências e percebia-se que as pessoas não tinham

interiorizado. Tinham adotado uma nova linguagem, uma nova língua. Eu acho que, naquele momento, naquela fase em que isso aconteceu, as pessoas não sentiram bem como uma pressão legislativa. Veio um novo governo que quer fazer diferente do anterior, não se avalia o que foi feito e as pessoas pensam “Bem, vou continuar a fazer o que sempre fiz, vou vestir esta roupagem e utilizar esta linguagem e não vai acontecer nada e vou sobreviver no sistema”. Eu acho que, neste momento, as pessoas sentem realmente vontade de fazer alguma coisa diferente porque há uma crise da escola e, se calhar, a crise da escola é de há vinte anos. Quando foi a altura das “competências” não era tão grande, há aqui situações – a pressão dos efeitos sociais, da própria sociedade que coloca em evidência que a escola está em crise e o modelo não está adaptado e precisa de ser reformulado. Todos sentem mais na pele que, se calhar, vão ter algum benefício se mudarem alguma coisa na sua prática.

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular tinha de ser ancorado em coisas que já existiam e criando sinergias com algo que já existia. Por exemplo, se calhar, o projeto interessante que nós tínhamos que era o “Stories of tomorrow” era um projeto transdisciplinar, então, criar um DAC é um espaço ótimo para acolher certo tipo de projetos. Porque as pessoas queixavam-se de que há um programa para cumprir, etc. Depois também a articulação que faziam era uma articulação um bocadinho artificial, agora havendo no currículo um espaço próprio para essa articulação facilita e ajuda a ancorar projetos e iniciativas da escola.

O Conselho Pedagógico desta escola raramente decide alguma coisa sem ir primeiro aos Departamentos e depois há mecanismos de auscultação informal para medir a “temperatura” das pessoas. Nós percebemos perfeitamente quem são os líderes informais de uma escola e eu vou para o café, mas também vou perguntando e isto e aquilo e vou tirando a “temperatura”. Há circuitos de comunicação formais e não formais. Os não formais são os melhores para perceber onde é que há resistências e, às vezes, eu vou para uma reunião de Pedagógico e as pessoas não se apercebem de que eu já sei que vai alguém colocar uma resistência, que fica muito surpreendido porque eu já tinha pensado na resistência, já tinha contornado a resistência... a pessoa fica um bocadinho desalentada porque, às vezes, é a resistência pela resistência... Estes circuitos permitem perceber o que se passa por aí...

Imagine que uma experiência não correu como o esperado. De que modo procederia?

Primeiro, depende de como tu avalias os projetos e as experiências. Uma experiência...um projeto... tu retiras sempre alguma coisa do projeto, nem que seja porque tu envolvereste A, B e C e ficaste a conhecer as qualidades de A, B e C. Se não fosse o projeto, não irias conhecer. Ficaste a conhecer melhor aquelas pessoas, levou-as a sair da concha e ir procurar parcerias e a procurar estratégias. Nunca há um projeto com zero resultados, nem que seja para fortalecer certos laços, criar certas parcerias, estabelecer certas ligações. É claro, se fosse ligações neuronais e estabelecesse sinapses, não conseguiste algo de muito visível porque o problema é que há uma coisa com que as escolas têm de conviver bem, é com o erro. Com o erro dos alunos... achar que é natural o erro... errar é um caminho para ser corrigido. A avaliação não é para ver se o aluno acerta ou se erra, é para dar *feedback*, é para regular aprendizagens. A organização também tem os seus erros e também se regula com os erros e retira proveito dos erros. Agora, uma organização inativa que não faz, que não arrisca com medo de errar, não avança. E nós até pelos próprios alunos

percebemos... eu, neste momento, se for fazer um estudo de quem está melhor na vida daqui a vinte anos, não são os alunos de cincos porque são muito formatados, etc. Há ali os alunos intermédios, que eram assim assim ou bom mais, que têm outro tipo de competências que a escola não avaliou (relacional, comunicacional) e depois vai-se ver daqui a vinte anos é quem está bem na vida. E a escola está muito formatada para avaliar um tipo de conhecimento mais escolástico e há um tipo de competências que não são potenciadas e que procuram potenciar em função de alguém que queira fazer um clube de teatro, de alguém que queira fazer uma revista escolar e vai-se aproveitando para desenvolver essas competências de outra forma.

- 5) Obter informação sobre práticas executadas que «permitam que os outros ajam»

De que modo incentiva relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha?

Eu acho que as pessoas têm de se sentir confortáveis no grupo em que colaboram. Não acredito em que seja eu a impor grupos... e depois vêm por trás dizer aquela fez-me isto, aquela fez-me aquilo e vêm as tricas todas. Uma preocupação importante foi eu, no ano passado, tinha a opção de, por exemplo, na EB 2,3 ter 25 turmas ou ter 24 e apercebi-me, com a equipa de horários, de que, se tivesse 24 turmas, às quartas-feiras, conseguíamos sair duas horas mais cedo. Já não havia a desculpa de que a escola estava sempre lotada, que não havia espaços de reunião; havia um dia em que havia uma janela de oportunidade para as pessoas reunirem. Há pessoas que a aproveitaram e a melhor forma de colaborar não é dizer “Tens de colaborar.”, é as pessoas sentirem necessidade de colaborar – é dizer está aqui este projeto, queres participar, mas este projeto tem A, B e C e as pessoas sentem que têm de colaborar para levar a bom porto este projeto, este DAC. Também pelo facto de entrarem mais professores na sala de aula dos outros, porque ou pela Educação Especial ou por causa das Oficinas de Matemática ou por causa de parcerias que vêm elementos do exterior. O professor já não está tão isolado na sala de aula e já se sente mais observado e sabe que tem de trabalhar em conjunto e pede-se que trabalhe articuladamente. É mais fácil o professor sentir necessidade de colaborar do que dizer-lhe que tem de colaborar.

Gostaríamos de o ouvir falar sobre a importância do trabalho de equipa para o bom desempenho do Agrupamento.

Vejo vantagens porque podemos sempre aprender com o outro, se houver uma relação democrática, franca, aberta. O trabalho colaborativo entre pessoas que se deem. Por uma questão de sobrevivência, é preciso delegar competências, por uma questão de uma boa gestão também é preciso delegar. As direções das escolas estão tão assoberbadas com trabalho burocrático, administrativo, plataformas para preencher, são uma espécie de extensão dos serviços administrativos. Neste momento, se não houver delegação, a escola para. As pessoas que não passam por uma Direção não fazem ideia do que é o trabalho de uma Direção. Não têm ideia! Eu delego funções na minha equipa, delego funções em líderes intermédios, delego funções em coordenadores de projetos. Uma coordenadora de estabelecimento sente-se à vontade para, caso não me tenha conseguido contactar, agir e sabe que se eu não concordar com a decisão dela que não lhe vou cair em cima. Se calhar diria que não teria feito assim, mas não vou

ser desagradável porque já mostrei confiança naquela pessoa. É uma pessoa válida e que me ajuda a resolver muitos problemas no terreno e as pessoas avançam porque sentem uma crença por trás e há uma modelação do comportamento das pessoas porque percebem perfeitamente quais são as minhas linhas vermelhas. As pessoas percebem que uma linha vermelha que é... estou a sentir que alguém não tem uma relação de respeito, de cordialidade com quem quer que seja, ou com um parceiro ou com um pai. Se as pessoas perceberem que, para tomarem uma decisão, tem de haver o consenso de que está ali uma criança, por mais desagradável e intratável que seja, com uma família por mais desagradável, que tem que haver ali uma relação de respeito e que a escola, para o exterior, tem que convidar os parceiros, não maltratar as pessoas. Há pessoas que acham que é a escola que sabe o que é melhor para as famílias e que iria repreender os pais que saíam fora da linha; e eu acho que não têm uma cultura democrática. O que passa por alguma moleza é uma questão de respeito, é respeitar as pessoas, antes de tudo são crianças, são pessoas... em contextos muito difíceis. Se a escola não for um porto de abrigo e não der segurança às famílias, o nosso projeto educativo está comprometido porque nós temos de chegar a uma população que não valoriza o saber escolar, que tem gerações para trás que estavam arredadas do ensino e da educação. Para eles é novo, enquanto para nós, que somos professores, já tivemos o pai e a mãe, o cão e o gato todos na escola. Ainda estão a fazer uma socialização em relação à escola. Essas linhas vermelhas, se se aperceber que não exijo muito, só o respeito e colocar a criança no centro da relação e se as pessoas perceberem isso, é excelente e se isso nortear a ação das pessoas, abrir portas e ampliar o leque de oportunidades e se se perceber que estão a ser formatadas, não é preciso andar a balizar: “vai para a esquerda, vai para a direita”. As pessoas têm autonomia. São balizas gerais, mas muito importantes, não são balizas quaisquer, são muito estruturantes na ação das pessoas.

Considera importante a imagem da escola?

Considero a imagem da escola...(hesitação) É que nesta altura falar de imagem é muito... é muito... Que tipo de imagem? Se a imagem for a escola aberta, a escola de abertura, de ampliação do leque de oportunidades. Agora, no contexto em que vivemos, há uma certa imagem, que é a imagem das redes sociais, o “diz que disse”. É assim: eu nunca fui procurar se há blogues de pais a dizer mal da escola, nunca procurei o nome do Diretor nem quero saber porque há aí uma corrente subterrânea na sociedade de maldizer, de deitar abaixo, essa parte, essa imagem não me interessa. Interessa é perceber o que as pessoas pensam. Esta escola é uma escola pequena, em que as pessoas se interessam pelos alunos, conhecem o nome dos funcionários, em que o acesso é fácil, que o contacto está facilitado; isso interessa. Agora se é a imagem das redes sociais, a imagem mediática, a mediatização da escola... até acho que o papel da escola deve ser discreto. Não gosto muito daquelas escolas que gostam de aparecer na televisão porque, depois, é um bocadinho perverso porque, um dia, tens o azar de haver um acidente na escola e aparece no *Correio da Manhã* e no outro dia apareces porque convidaste o Secretário de Estado para mostrar algo que fizeste. Eu acho que há certas áreas onde é preciso *low-profile*, fazer um bom trabalho e não precisamos da comunicação social para nos validar. Há escolas que procuram isso; eu não; eu prefiro... se um trabalho for bom, acho que vale por si.

- 6) Obter informação sobre práticas executadas que «encorajem a vontade» de participar

De que modo caracteriza o nível de envolvimento e participação dos docentes, não docentes, alunos,... no funcionamento e gestão do Agrupamento?

Eu acho, por exemplo, que as associações de pais têm um grande envolvimento, são muito ativas e são muito atentas e há um grande *feedback* no que diz respeito ao pré-escolar e ao 1.º Ciclo e depois quando os miúdos vão para o 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, nós não conseguimos criar uma associação de pais na EB 2, 3 porque os pais chega a uma altura que descansam, relaxam, acham que os filhos já estão mais crescidos. Têm menos ansiedade. Os pais que têm os filhos do pré-escolar até ao 1.º Ciclo têm ali uma grande fase de ansiedade, e as associações pedem a colaboração da Direção para isto e para aquilo, depois parece que chega ali, 5.º ainda aparecem, 6.º e 7.º aquilo relaxa e já não têm aquela preocupação. Eu sinto que, quando os miúdos ganham autonomia e são mais crescidos, nesta escola, há um fenómeno de... de interpelação pelos pais que vai diminuindo. Por razões socioculturais, há outros encarregados de educação que se envolvem muito pouco. Há comunidades que, por razões culturais, estiveram arredadas da escola durante muito tempo, para elas não é claro quais são os benefícios que podem advir da escola ... é um processo lento... Por exemplo, alunos de etnia cigana: temos poucos alunos de etnia cigana no pré-escolar, mas já temos mais do que há cinco anos atrás. Porquê? Porque, entretanto, antigos alunos nossos já têm outra atitude em relação à escola e já têm crianças com 2 e três anos e já percebem que o pré-escolar é bom em termos de preparação para o 1.º Ciclo, de estimulação, etc., já conhecem, mas é um processo lento e que vai levar algum tempo. Por isso é que nós temos o projeto *Includ-Ed* e temos os chamados grupos interativos em que vamos buscar voluntários para os dinamizar. É uma forma realmente de dar outro papel aos pais e reconhecer a mais-valia dos pais enquanto educadores também. Todos temos saberes e podemos todos ser agentes educativos. Não é colocarmo-nos num pedestal, que só a escola educa. Não, os pais são parceiros e todos educamos e depois há iniciativas como “O chá das mães”; em que a coordenadora reúne com as mães de etnia cigana e compreende as preocupações, as ansiedades, ou estamos presentes em reuniões de grupos comunitários, de saúde, e de associações de bairro. Eu fui a uma reunião em que estiveram presentes um pai e duas antigas alunas de etnia cigana para perceber realmente como e o que se pode fazer para que haja menos insucesso naquela comunidade. No fundo, é a abertura à comunidade e a partilha de decisões, mas são processos lentos e há uma confiança que se constrói ao longo dos anos e muitas vezes assenta na imagem de alguma coordenadora. A questão da confiança é muito importante.

Quanto aos alunos, o orçamento participativo foi uma iniciativa engraçada, mas que não partiu da escola, veio de cima, e acho que numa perspetiva do ME a aprendizagem dos valores democráticos, a participação, etc., mas realmente foi muito importante. Acho que ainda há lugar para que os alunos tenham um papel mais ativo. É engraçado que os alunos revelam-se em certos projetos e acho que certos projetos dão a voz e para conhecer certos alunos que, de outra forma, não... uma faceta dos alunos que não conheceríamos. A revista escolar, o teatro, o próprio projeto *Erasmus*... Mas, por exemplo, há projetos de tutoria inter pares e há projetos específicos de turmas de tutoria inter pares que já funcionaram, no nono ano, em que um aluno mais forte a matemática ajuda outros mais

fracos e eu acho que tem que se apostar por aí, mas não pode ser algo muito amador, muito intuitivo. Por exemplo, no âmbito do KA1, fui à Finlândia e fomos visitar uma escola finlandesa. Eles têm uma tutoria interpares e resolvem-se muitas situações de *bullying*, corrige-se esse tipo de situações porque há colegas de referência mais velhos, etc., mas os miúdos para ser tutores, têm de ter uma formação feita pela faculdade de psicologia lá do sítio. Os alunos são capacitados, não é só olhar à volta e perceber quem definitivamente faria isto bem. Tem de haver ali uma componente de capacitação quase técnica e nós, neste momento, estamos num projeto que é o *Ubuntu* que é precisamente identificar uma espécie de líderes nos alunos e capacitá-los; é um projeto que vai beneficiar os próprios e pretende que arraste os outros miúdos e acho que, a pouco e pouco, a própria cultura da escola vai mudar um bocadinho até por iniciativas que vêm de cima e orientações que vêm de cima porque, antigamente, no processo do aluno era importante os resultados académicos, agora, pede-se às escolas que incluam projetos em que participam, etc. E há uma componente da formação dos miúdos que, formalmente, já é reconhecida.

Acho que os professores, funcionários e alunos gostam desta escola. Acho que estão mais desgastados do que há dez anos atrás, mas tem a ver com a profissão, tem a ver com outras lutas, mas acho que gostam da escola, sim.

Os alunos?

Eu acho que os alunos gostam da escola porque os alunos saem daqui e depois vêm-nos visitar, vêm-nos ver e eles valorizam mais a escola, se calhar, quando saem de cá e vão para meios mais anónimos, menos humanizados e percebem o que perderam.

Perfil de liderança

- 7) Conhecer a perceção do entrevistado sobre o perfil de liderança exercido

Gostaríamos de o ouvir falar sobre como avalia a sua presença na vida quotidiana do Agrupamento.

A minha presença é semi-visível, neste sentido, porque há alunos que dizem, ou pais que dizem “Falei com o Diretor.” Falou com o Diretor, mas não falou comigo. Acham que o Diretor é o Jorge porque falaram com o Jorge, acham que o Diretor é o João porque falaram com o João. A liderança em termos de relacionamento com os alunos está de tal modo distribuída que há uns que chamam diretor ao Jorge, que chamam diretor ao João e diretor a mim. Há uns que ficam surpreendidos quando percebem que o diretor sou eu.

Isso é intencional?

É intencional. Eu acho que quando uma pessoa chega a uma escola, por exemplo, e vir os professores a almoçar, não deve perceber quem é o Diretor. O Diretor não deixa de ser um par. Faço questão de ir buscar o meu tabuleiro, de ir buscar a minha sopinha. Às vezes, acontece chegar tarde, sento-me ali e alguém vai pôr, mas quando não estou cansado, faço questão de ser um colega igual aos outros. Porque eu acho que há certos sinais que não devem distinguir a liderança de uma escola: não é quem grita mais alto, quem é que gera mais deferência. As relações devem

ser de tal forma horizontais como num modelo quase nórdico e não como o do sul da Europa. Eu identifico-me mais com o modelo nórdico, gosto de viajar para países nórdicos e fazer *Erasmus* para países nórdicos e é este o modelo. E é uma maneira de estar porque é assim: o Diretor tem que ser eficiente na sua ação. Visibilidade ou estridência não significa eficiência nem liderança. As pessoas têm que sentir, quando tiverem alguma dificuldade, que têm a minha ajuda para resolver ou se tiverem uma proposta, são apoiadas, não é a pessoa que faz discursos para as massas. O líder faz-se pelo exemplo, pela credibilidade e há outros formatos em que não me reconheço, não sou assim. Se, porventura, acreditasse que poderia ser assim, mas que não tem a ver com a minha personalidade, ia soar a falso.

Das inúmeras tarefas que tem de realizar, o que gosta mais de fazer?

O que me dá mais prazer é conhecer os outros, mas conhecer o lado criativo, o lado bom dos outros. “Olha que engraçado como ela consegue acalmar o pai” ou “como ela consegue dar a volta ao miúdo”. “Olha, ela tem esta qualidade, mas não sabia”. É algum maravilhamento com os outros. É o lado da gestão dos recursos humanos – isto pode ser aproveitado a conhecer os outros. Pode-se tirar algum benefício dos outros e perceber que há quem ainda te surpreenda. Tu pensas que conheces... há até pessoas de quem tu pessoalmente nem gostas muito, mas tens sempre situações em que a pessoa funciona bem e se tu deres isto para a mão, a coisa corre bem e dá-te alguma sensibilidade e segurança e penso, seguindo a liderança distributiva: “Já tenho mais carga para alijar”.

Enquanto Diretor, podia falar-nos um pouco sobre a Visão para o Agrupamento?

É assim, há uma coisa que é clara...como é que hei de explicar...há aqui muitos mal entendidos que é obrigam as escolas a fazer planos de melhoria, estabelecimento de objetivos, etc. e depois é plano de melhoria disto e daquilo, plano de acompanhamento e os planos nem sequer se sobrepõem e começam com lógicas conflitantes. Por exemplo, fazes um relatório para o contrato de autonomia, fazes um plano plurianual de melhoria para o TEIP, fazes um plano de acompanhamento também para a escola porque há um programa da IGEC, um plano de acompanhamento, agora pedem-te um plano para uma escola vulnerável que nós temos. Estão sempre a pedir planos e os planos têm que ter indicadores, têm que ter metas, objetivos, tem de haver uma avaliação e verificação. E tu sabes em gestão, em geral, que para fazer uma gestão por objetivos, qualquer empresa tem que mexer num recurso que são os recursos humanos, mas tu não controlas a contratação dos professores, não controlas. Por exemplo, uma empresa tem uma necessidade, tem uma máquina nova e manda aqueles trabalhadores para formação. Tu não consegues obrigar os professores a ter a formação que achas que é necessária para a escola. Por isso esta gestão por objetivos é uma farsa. No fundo, faz-se o melhor que se pode, com os recursos que se tem e é assim e “caças com gato o que não podes caçar com cão”. Por exemplo, como não sou eu que remunero os professores, eu tenho que dar alguns estímulos aos professores. Eu acho que é um estímulo, primeiro, se participam num projeto *Erasmus*, se vão lá fora, se fazem KA1, se fazem o KA2 porque eu tenho outra forma de manter a chama acesa. A chama acesa também é dar a entender que temos crianças que não têm culpa de sermos mal pagos ou de

o reconhecimento ser melhor ou pior. Uma organização lá fora, uma empresa ou outro tipo de organização tem uma maior facilidade em mexer na variável dos recursos humanos, por isso porquê tantos objetivos quando as variáveis ao nosso dispor são tão poucas ou são tão espartilhadas... No fundo o que estás a querer fazer é criar uma certa cultura que seja potenciadora de alguma inovação, de alguma mudança, mas há processos muito mais lentos. Se eu me lembrasse de A, B e C e trouxesse C, D e E, a coisa era mais rápida.

Mas sente que existe essa cultura de escola?

Acho que quem está cá há mais tempo tem essa cultura de algum respeito e de cuidado na relação com os outros. Queria que esta fosse uma escola mais arrojada e mais aberta, queria que os professores tivessem o mundo e dessem o mundo aos alunos. Quero uma escola e uma comunidade educativa arejada e aberta com muita elasticidade mental e cultural, que esteja preparada para o que aí vem: muitos desafios sociais, tecnológicos...

Pode falar-nos um pouco sobre a relevância do trabalho dos docentes e não docentes na construção da identidade e da cultura do Agrupamento?

Eu acho que, em relação aos não docentes, há uma preocupação de tratar bem, sobretudo a geração mais antiga, e de não deixar ficar mal a escola e percebem perfeitamente que querem fazer parte da solução e estar a resolver os problemas. Claro que, por vezes, não ajudam no sentido em que há certas ferramentas culturais e relacionais que falham, mas há uma boa vontade.

Gostaríamos de ouvir a sua opinião sobre a importância, ou não, das lideranças intermédias na definição das políticas e da sua ação, enquanto Diretor de um Agrupamento. De que forma promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias?

São os tais *free benefits* que não vêm na folha de vencimento, tem a ver com o reconhecimento que tu dás ao pões as pessoas em certos projetos ou dar algum destaque a essas pessoas; não um destaque ostensivo, a pessoa sentir esse tipo de reconhecimento porque os professores percebem que... certos professores aqui percebem que se derem mais, se forem além do que lhes é pedido sentem que, em algumas situações, a organização também vai mais além do que é pedido, que é amparar, às vezes, certas dificuldades pessoais ou profissionais, etc., que uma instituição normal nunca faria isso, uma instituição mais cinzenta, menos humanizada e as pessoas sentem... eu acho que o facto de haver rede... O reconhecimento também passa por dar rede, colo e alguns *free benefits*, que é participar em projetos, ir lá fora fazer formação, arranjar parcerias interessantes que valorizem essas pessoas.

Impacto dos efeitos produzidos (apreciação)

- 8) Obter a opinião do entrevistado relativamente aos efeitos produzidos pela sua ação na instituição.

Na sua opinião, se hoje deixasse a gestão do Agrupamento, quais as marcas mais importantes que ficariam?

Acho que um certo tipo de cultura de comunicação, uma cultura de abertura e de comunicação horizontal, de aproveitamento de oportunidades e de ir à procura de parcerias sem medos. Eu acho que a marca é essa, é um olhar para as soluções e não estar do lado dos problemas, das “tricas”. Eu acho que vou sair daqui e ninguém vai dizer “O..... era o tipo que fomentava a trica.” Simplesmente é apagar fogos. Acho que é uma cultura de abertura, de dar algum bem-estar, de reconhecimento e de ir atrás das oportunidades e das parcerias que valorizem o projeto. É uma cultura de respeito, é as pessoas sentirem-se respeitadas. É claro que há de haver aí 5% que vão dizer muito mal de mim, mas isso é como tudo (risos).

Quero agradecer a entrevista porque isto, às vezes, um bocadinho de autointrospeção ajuda. Fiz um bocadinho de psicanálise aqui contigo.

Anexo V

Análise documental

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
A1: Missão	A1.1: Educação de sucesso: Maximização do potencial de todos os alunos; Execução de estratégias inovadoras Garantia das condições adequadas de acesso a estudos posteriores e ao mundo do trabalho	Motivação; Pedagogia diferenciada; Participação na construção do projeto de vida; Formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres	<i>Como missão, o Agrupamento acredita na maximização do potencial de todos os alunos para uma educação de sucesso, na motivação e na execução de estratégias inovadoras centradas numa pedagogia diferenciada, que vai ao encontro das necessidades e das expectativas de cada aluno, participando na construção do seu projeto de vida. Pretende-se, desta forma, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, garantindo um percurso académico que proporcione aos alunos as condições adequadas de acesso a estudos posteriores e ao mundo do trabalho.</i>

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

B1: Visão	B1.1: Proporcionar aos alunos a melhor educação no melhor ambiente possível	Adaptação contínua à realidade;	<p><i>A visão do Agrupamento baseia-se na adaptação contínua à realidade, no sentido de não só proporcionar aos alunos a melhor educação no melhor ambiente possível, como também promover o seu desenvolvimento integral e harmonioso.</i></p> <p><i>A escola deve ser cativante, motivadora, atrativa, aberta a novas ideias, num contexto de reflexão, e favorecendo a inovação. Um espaço onde possam ser satisfeitas e reconhecidas as necessidades pedagógicas de todos os alunos, suportadas numa verdadeira adequação dos ritmos de aprendizagem, do currículo, das estratégias e dos recursos, mas sobretudo aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com o objetivo de formar cidadãos capazes de dar resposta aos problemas que a sociedade lhes irá colocar.</i></p> <p><i>Idealiza-se um caminho pautado de valores, num ambiente que se quer inclusivo, no acesso e na qualidade, de forma a se conseguir melhores resultados, onde todos os intervenientes articulam saberes e práticas.</i></p>
		Escola cativante, motivadora, atrativa, aberta a novas ideias	
		Contexto de reflexão	
	B1.2: Promover o seu desenvolvimento integral e harmonioso	Favorecer a inovação	
		Adequação aos ritmos de aprendizagem	
		Adequação do currículo, das estratégias e dos recursos	
	B1.3: Formar cidadãos capazes de dar resposta aos problemas que a sociedade lhes irá colocar	Abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões	
		Inclusão	
		Ensino de qualidade	
		Articulação entre saberes e práticas	

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

C1: Valores	<p>C1.1: um caminho pautado de valores:</p> <p>Igualdade de oportunidades para todos;</p> <p>Reconhecimento do mérito e do valor dos alunos;</p> <p>Articulação entre os valores de cidadania com a aprendizagem académica;</p> <p>Abertura à comunidade e ao mundo;</p> <p>Abertura à mudança;</p> <p>Escola inclusiva;</p> <p>Solidariedade;</p> <p>Respeito;</p> <p>Liberdade;</p> <p>Responsabilidade.</p>	<p>Criação de oportunidades de sucesso;</p> <p>Dar resposta às necessidades dos discentes;</p> <p>Participação coletiva;</p> <p>Diálogo;</p> <p>Mudança;</p> <p>Privilegiar as experiências de vida e o ambiente sociocultural;</p> <p>Envolver e responsabilizar os diferentes intervenientes: família, comunidade e escola;</p> <p>Ensinar o respeito pelos direitos do homem;</p> <p>Formar cidadãos responsáveis.</p>	<p><i>Uma escola de excelência, com base na igualdade de oportunidades para todos, reconhecendo o mérito e o valor dos alunos. Deve-se criar mais oportunidades de sucesso e oferecer respostas às necessidades dos discentes, articulando os valores de cidadania com a aprendizagem académica (aprender a agir, saber, conquistar, dialogar, ter autonomia para questionar), além da valorização das pequenas conquistas dos alunos, de modo a prevenir o absentismo e o abandono escolar.</i></p> <p><i>A abertura à comunidade e ao mundo, através da participação coletiva, estando recetivos à mudança, através do diálogo, e privilegiando as experiências de vida e o ambiente sociocultural que, obviamente, contribui para a identidade do Agrupamento. Deve-se, igualmente, envolver e responsabilizar os diferentes intervenientes no processo da escola inclusiva: família, comunidade e escola.</i></p> <p><i>O respeito por cada indivíduo, na resposta às necessidades de todos os alunos, de modo a fazer face aos desafios do conhecimento emocional, cognitivo e social, participando na construção do percurso pessoal.</i></p> <p><i>A solidariedade entre todos, diversificando as situações, incumbindo o ensino do respeito pelos direitos do homem, da liberdade de cada indivíduo, de modo a que os alunos se possam exprimir e desenvolver como cidadãos responsáveis, com o propósito de alcançar objetivos comuns.</i></p>
-------------	--	---	---

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

D1: Análise <i>Swot</i>	<p>D1.1: Forças/Pontos Fortes:</p> <p>Desenvolvimento de projetos;</p> <p>Tutoria;</p> <p>Medidas aplicadas a alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;</p> <p>Celebração de protocolos e parcerias com entidades variadas;</p> <p>Autoavaliação (Observatório de Qualidade)</p>	<p>Desenvolvimento de competências sociais e pessoais;</p> <p>Promoção de hábitos de vida saudáveis nos alunos;</p> <p>Acompanhamento e apoio pedagógico e social dos alunos;</p> <p>Desenvolvimento global e integração socioescolar dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;</p> <p>Melhoria da prestação do serviço educativo;</p> <p>Autoconhecimento sistematizado do Agrupamento e a elaboração do Plano de Melhoria</p>	<p><u>Forças/Pontos Fortes no desempenho do Agrupamento</u></p> <p>- <i>Desenvolvimento de projetos com destaque para o Desporto Escolar e Piscinas na 1ª Pessoa, que promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais e incutem a adoção de hábitos de vida saudáveis nos alunos;</i></p> <p>- <i>Modalidade de tutoria implementada, com repercussões muito positivas no acompanhamento e apoio pedagógico e social dos alunos;</i></p> <p>- <i>Medidas aplicadas a alunos com necessidades educativas especiais e a alunos com dificuldades de aprendizagem, que se refletem positivamente no seu desenvolvimento global e integração socioescolar;</i></p> <p>- <i>Celebração de protocolos e parcerias com entidades variadas, que contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo;</i></p> <p>- <i>Trabalho desenvolvido pelo Observatório de Qualidade, em articulação com as diversas estruturas e órgãos, permitindo um autoconhecimento sistematizado do Agrupamento e a elaboração do plano de melhoria.</i></p> <p>Pontos fortes:</p> <p>Desenvolvimento de projetos, com destaque para o Erasmus+ KA1 e KA2, Includ-Ed, Ciência na Escola (Fundação Ilídio Pinho), Olimpíadas da Matemática, SuperTMatik, Pangea, Projeto Stories of Tomorrow e Desporto Escolar, que promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais e incutem a adoção de hábitos de vida saudáveis nos alunos;</p>
-------------------------	--	--	--

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

			<p>Celebração de protocolos e parcerias com entidades variadas que contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo;</p> <p>Intervenção das lideranças intermédias no processo de melhoria;</p> <p>Resultados na avaliação externa (Provas Finais de Ciclo) acima da média nacional.</p> <p>Pontos fortes: • Resultados nas provas finais de ciclo • Reconhecimento por parte da comunidade educativa • Ambiente escolar seguro • Participação em projetos e constituição de parcerias</p>
--	--	--	---

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

	<p>D1.2: Áreas de Melhoria</p> <p>Trabalho concertado dos docentes e respetivos parceiros;</p> <p>Diversificação de metodologias de ensino;</p> <p>Generalização da diferenciação pedagógica;</p> <p>Maior incentivo à participação dos alunos nas atividades;</p> <p>Reforço e adequação das medidas que fomentem a participação mais ativa dos pais e encarregados de educação na vida do Agrupamento;</p> <p>Alargamento e consolidação das práticas de avaliação contínua para regulação das aprendizagens.</p>	<p>Melhoria de processos de ensino e de aprendizagem;</p> <p>Melhoria nos resultados;</p> <p>Promoção da autonomia e responsabilização dos alunos;</p> <p>Participação em atividades do Agrupamento e nas associações de pais;</p> <p>Diversificação das estratégias de ensino;</p> <p>Diferenciação pedagógica.</p>	<p><i>Áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria</i></p> <p><i>- Trabalho concertado dos docentes e respetivos parceiros, sobretudo no 1º ciclo, incidindo na diversificação das metodologias de ensino e na generalização da diferenciação pedagógica, com reflexos na melhoria de processos de ensino e de aprendizagem e nos resultados;</i></p> <p><i>- Maior incentivo à participação dos alunos em atividades que promovam a sua autonomia e responsabilização;</i></p> <p><i>- Reforço e adequação de medidas que fomentem a participação mais ativa dos pais e encarregados de educação na vida do Agrupamento, quer em atividades que envolvam diretamente os seus educandos quer através das respetivas associações;</i></p> <p><i>- Alargamento e consolidação das práticas de avaliação contínua para regulação das aprendizagens, com efetivas repercussões na diversificação das estratégias de ensino e na diferenciação pedagógica.</i></p> <p>Fragilidades:</p> <p>Taxa de Interrupção precoce do percurso escolar acima do esperado (de acordo com as metas definidas no programa TEIP III);</p> <p>Sucesso escolar na avaliação interna abaixo do esperado (de acordo com as metas definidas no programa TEIP III);</p> <p>Articulação entre ciclos pouco consolidada;</p> <p>Franjas da comunidade com pouco envolvimento nas ações propostas pelo Agrupamento.</p>
--	--	--	---

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

			Pontos fracos: • Articulação entre ciclos • Grupo significativo de alunos em risco de abandono escolar
--	--	--	---

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

	<p>D1.3: Oportunidades:</p> <p>A integração no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3; Reforço da rede de parcerias.</p> <p>D1.4:</p> <p>Ameaças/Constrangimentos</p> <p>Sobrelotação da escola sede;</p> <p>Insuficiente acompanhamento da vida escolar dos alunos por uma granja significativa de encarregados de educação;</p> <p>Deficiente conservação dos espaços e edifícios das escolas do 1.º Ciclo.</p>	<p>Fatores de desenvolvimento</p> <p><i>Identificam-se, de seguida, as Oportunidades bem como as Ameaças/Constrangimentos de origem externa à Unidade Orgânica:</i></p> <p><u><i>Oportunidades:</i></u></p> <p><i>A integração no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3, enquanto fator de desenvolvimento;</i></p> <p><i>O reforço da rede de parcerias existentes.(igual ao PPM)</i></p> <p>Oportunidades: Estar abrangido pelo programa TEIP • Alteração legislativa (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) • Leque alargado de instituições disponíveis para constituir parcerias</p> <p><u><i>Ameaças/Constrangimentos:</i></u></p> <p><i>A sobrelotação da escola sede, condicionando fortemente a gestão do espaço escolar;</i></p> <p><i>Insuficiente acompanhamento da vida escolar dos alunos por uma franja significativa de encarregados de educação;</i></p> <p><i>Deficiente conservação dos espaços e edifícios das escolas do primeiro ciclo.</i></p> <p>Ameaças/Constrangimentos:</p> <p>A sobrelotação da escola sede, condicionando fortemente a gestão do espaço escolar;</p> <p>Corpo docente envelhecido;</p>
--	--	---

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

			<p>Uma franja significativa de famílias que continuam pouco envolvidas no processo de escolarização e na vida escolar dos seus educandos;</p> <p>Carências nas áreas da saúde, alimentação, habitação e outras.</p> <p>Constrangimentos: • Fraca valorização da escola por um número significativo de Encarregados de Educação. • Escassez de equipamentos tecnológicos nas escolas do 1.º ciclo • Salas de aula pouco confortáveis • Fraca participação dos encarregados de educação quando solicitados (ex: baixa taxa de resposta a inquéritos)</p>
	D1.5: Áreas de intervenção prioritárias	<p>OBJETIVOS GERAIS:</p> <p>Promover a participação e o envolvimento das famílias e da comunidade na Escola;</p> <p>Alargar e diversificar os participantes nas ações de melhoria;</p> <p>Promover o trabalho colaborativo;</p> <p>Promover o sucesso escolar;</p> <p>Combater a interrupção precoce do percurso escolar; Reforçar as parcerias existentes.</p>	<p>ÁREAS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIAS:</p> <p>Articulação entre ciclos;</p> <p>Combate ao absentismo e ao abandono escolar;</p> <p>Combate ao insucesso escolar;</p> <p>Envolvimento das famílias no processo de escolarização e na vida escolar dos seus educandos;</p> <p>Envolvimento da comunidade escolar em ações de melhoria.</p>

Análise Documental

Projeto Educativo (itálico)/ Plano Plurianual de melhoria (2018/2021) Apresenta-se de seguida a análise SWOT feita com base no relatório de autoavaliação 17/18 e nos relatórios TEIPIII./**Relatório autoavaliação OQ 2017/2018 (negrito)**

E1: Plano estratégico	<p>E1.1: Incrementar a Educação para o Sucesso</p> <p>E1.2: Promover a Educação para a Cidadania</p> <p>E1.3: Desenvolver a Educação para a Saúde</p>		<p><i>Os objetivos orientadores da ação do Agrupamento (Incrementar a Educação para o Sucesso; Promover a Educação para a Cidadania; e Desenvolver a Educação para a Saúde)</i></p>
-----------------------	---	--	---

Anexo VI

Análise de conteúdo

Análise de Conteúdo

Bloco temático A – Legitimação da entrevista e motivação dos protagonistas do estudo: informar o entrevistado do tema e objetivos do trabalho, evidenciar a importância da sua colaboração, garantir o anonimato e solicitar autorização para proceder à gravação da entrevista.

Legenda (entrevistados)

Diretor - D

Presidente do Conselho Geral – PCG

Lideranças intermédias:

Coordenadora do Ensino Especial/Educação Inclusiva – CEE

Coordenadora dos Diretores de Turma – CDT

Coordenadora do Observatório de Qualidade – COQ

Coordenadora do Departamento de Línguas – CDL

Coordenadora do Projeto TEIP - CPT

Bloco temático B – Competências de liderança exercidas na promoção da mudança

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
B1: A liderança exercida na promoção da mudança	B1.1: a atitude do entrevistado face ao tema da liderança para o desenvolvimento organizacional – a importância do Diretor enquanto líder de uma organização: Motivação	- o Diretor deve ser um líder motivador/incentivador e apoiar o trabalho dos profissionais da organização;	<i>“Acredito num líder motivador.”(D)</i> <i>“[...] motivar e dar rede ao trabalho dos profissionais da organização.”(D)</i> <i>É muito importante, é fundamental [...] no sentido de apoiar todas as iniciativas para a implementação de novas práticas, projetos. E depois também como incentivador dessas mesmas medidas.”(CPT)</i>

	Apoio ao trabalho desenvolvido	- deve ser credível;	<i>“[...] uma pessoa que é credível e que têm um suporte para apresentar propostas para se envolverem profissionalmente”[...]”(D)</i>
	Credibilidade		
	Valores pessoais	- deve liderar a partir do que acredita (valores pessoais), mas ter em consideração a(s)	<i>“A forma como uma pessoa lidera considero que tem a ver com a sua forma de ser, a sua forma de estar, a sua formação. Agora a escola, no seu todo, ela tem uma cultura e o Diretor, quando chegou, ele certamente se integrou um pouco nessa altura. [...] nós trazemos sempre alguma coisa para a organização, mas a organização não muda, normalmente, não muda só por nós. Nós emprestamos-lhe algum do nosso carácter, alguma da nossa personalidade, mas acho que ele não mudou completamente a escola.”(CEE)</i>
	Valores institucionais	cultura(s) da escola;	<i>“[...] a forma como lideramos tem a ver com os nossos valores, mas, acima de tudo, tem a ver com os objetivos que foram traçados para o Agrupamento. Quando o Diretor se candidata ao cargo, ele tem um projeto para o Agrupamento e esse projeto visa atingir determinados objetivos, envolver toda a comunidade educativa e isso é muito importante que aconteça[...]”.(CPT)</i>
	Desenvolvimento organizacional	- deve promover não só o desenvolvimento da instituição como dos profissionais que lá trabalham;	<i>“[...] uma pessoa que está interessada em criar condições para que haja um desenvolvimento da instituição e um desenvolvimento profissional das pessoas que lá trabalham.”(D)</i>
	Desenvolvimento profissional		<i>“Qualquer organização tem de ter um líder, senão não avança.” (CEE)</i> <i>“Enquanto líder, o Diretor submete ao Conselho Geral diversos documentos, ideias e projetos, e apesar de não fazer parte do Conselho</i>

	Liderança colaborativa	- deve demonstrar conhecimento do funcionamento da escola, através da apresentação de documentos, ideias e projetos e liderar de forma colaborativa, na procura conjunta das melhores soluções.	<i>Geral, nem ter direito a voto, é essencial que ele leve cada um dos documentos que vai apresentando, demonstrando, assim, conhecimento do funcionamento da escola. [...]Se é facto que o Diretor não tem influência direta nas tomadas de decisão do Conselho Geral, não é menos verdade que o seu trabalho é de uma liderança colaborativa e que o empenho e labor numa boa gestão dos recursos e a procura das melhores soluções marcam positivamente as relações institucionais entre o Diretor e o Conselho Geral, num esforço de complementaridade.”(PCG)</i>
	B1.2: práticas executadas pelo Diretor que «mostrem o caminho»	- as lideranças não devem ser impositivas;	<i>“Não acredito, então num contexto de ensino público, em lideranças impositivas. Acho que criam atritos, anticorpos e acabam por ser contraproducentes para a missão da escola.”(D)</i>
	Valores comuns	- necessidade da existência de valores comuns no funcionamento do Agrupamento;	<i>“O nosso Diretor é uma pessoa extremamente inteligente, com uma capacidade imensa de organização e de trabalho, um bom gestor, mas que, como sucede com tantos, encontra maiores dificuldades em impor liderança na gestão de recursos humanos e resolução de conflitos.” (PCG)</i>
	Envolvimento dos atores educativos	- envolvimento dos atores educativos na elaboração dos documentos orientadores da Escola;	<i>“Acredito que as pessoas têm de se sentir confortáveis na organização e na relação com uma Direção ou com o Diretor e penso que, por outro lado, tem de se encontrar um denominador comum para que a escola funcione. Tem de haver alguma comunhão de valores e um mínimo de entendimento para que a escola funcione.”(D)</i> <i>“Estes valores comuns devem ser transmitidos pela Direção, alinhada com os documentos orientadores da escola. Mas, às vezes, documentos como o Projeto Educativo são só documentos, e torna-se difícil ao</i>

			<p><i>Diretor ou órgãos escolares conseguirem que sejam apreendidos e vividos por toda a comunidade escolar. Com efeito, apesar das pessoas estarem envolvidas na elaboração desses documentos e conhecerem-nos, muitas vezes não conseguem traduzir isso no seu quotidiano, na sua ação educativa em contexto escolar, há, portanto, por vezes, uma distância entre a teoria e a prática.”(PCG)</i></p> <p><i>“É que os documentos da escola (Projeto Educativo, Plano Plurianual, Plano Anual de Atividades, Relatório de Autoavaliação...) não são lidos, não são vistos, pela maior parte dos professores. Muitos não os conhecem. Se todos os conhecessem falaríamos todos a mesma linguagem porque, às vezes, estamos a fazer coisas que não sabemos se estão ou não contempladas nos objetivos comuns, podem desviar-se do caminho traçado inicialmente, porque quando não sabemos quais são os objetivos preconizados nos documentos da escola esses desvios acontecem.” (COQ)</i></p> <p><i>“Não te esqueças que, ao longo dos anos, muitas pessoas entram, muitas pessoas saem. Quando, às vezes, já toda a gente se conhece e trabalha bem, está muito envolvido, saem. E também a mudança é algo que demora tempo a resolver e a juntar e a aceitar e a pôr em prática.” (CDL)</i></p> <p><i>“Penso que os documentos estruturantes devem estar todos interligados, mas pedem às pessoas para fazer umas coisas, não explicam às pessoas como é que se fazem e as pessoas não sabem como é que se fazem. Mas também não explicaram ao Diretor.” (CPT)</i></p>
--	--	--	---

	Promoção de consensos	<p>- promove consensos;</p> <p>- não é assertivo no comportamento e nas promessas como forma de evitar conflitos</p>	<p><i>“[...]o papel do líder é conseguir conciliar os vários interesses (do grupo e individuais), e fazer acreditar que estamos todos a lutar pelo bem comum, algo mais complicado de se conseguir a liderar com adultos do que com alunos (para o qual estamos já mais preparados). O facto de ser uma pessoa conciliadora e sem qualquer autoritarismo (pelo contrário, é de um trato e correção irrepreensíveis), leva-o, por vezes, a que tenha dificuldade em optar por um discurso mais firme e uma postura mais intransigente, mesmo quando essa seria a opção, porventura, necessária. [...] na verdade, face às funções que desempenha, ele não é, de facto, igual aos outros, tem responsabilidades e funções que necessariamente o obrigam a, por vezes, ter de impor as suas decisões, marcar posição e chamar à atenção, na defesa dos objetivos e bem comum da comunidade escolar que lidera.”(PCG)</i></p> <p><i>“Eu acho que ele promove muitos consensos. Não confronta as pessoas. Não sei se , às vezes, isso é muito bom ou é menos bom, mas ele não confronta as pessoas e tenta sempre resolver os conflitos não criando novos conflitos ou não potenciando os conflitos existentes.” (CPT)</i></p> <p><i>“Se assumirmos a ideia de liderança como dizer vamos para aqui ou vamos para ali, fazemos assim e não fazemos “assado”, nem sempre, quando implica colidir com colegas, consegue ser assertivo e firme, face ao seu modo de ser que evita conflitos.”(PCG)</i></p> <p><i>“[...]o Diretor procura envolver os colaboradores, neste caso os membros da Direção, Diretores de turma, coordenadores de departamento... dado que acredita que o trabalho colaborativo potencia o melhor de todos e contribui para uma escola mais eficiente e de todos.</i></p>
--	-----------------------	--	---

	Tomada de decisões	<p>- dá uma certa liberdade na tomada de decisões;</p> <p>-ouve os outros;</p>	<p><i>Claro está que nem sempre é fácil essa gestão de vontades, ou falta delas. E como aliás já o disse, perante as resistências de alguns, nem sempre o Diretor adota uma postura mais firme que suscite nos menos motivados uma mudança de postura e um mais comprometido envolvimento.” (PCG)</i></p> <p><i>“É uma pessoa que dá muita liberdade e cede também...” (CDL)</i></p> <p><i>“Eu acho que ele nos deixa tomar as decisões. Primeiro ouve-nos... Não impõe, não impõe e deixa-nos manobrar conforme nós achamos que devemos, nas várias situações. No entanto, está sempre ali com... tem a última palavra, no caso das coisas não serem propriamente como...” (CDT)</i></p> <p><i>“Ouve as pessoas. Eu posso falar na minha experiência, em particular. Eu trabalho muito em conjunto com ele. Muito. E ele ouve-me muito e confia e isso é que são as lideranças intermédias. Confia no meu trabalho [...] (CPT)</i></p>
	Comunicação	<p>- importância do contacto individual e em pequeno grupo em detrimento das reuniões gerais;</p>	<p><i>“Não acredito, por exemplo, em reuniões gerais [...] não gosto de líderes doutrinários. [...] acho que ganho apoios para o que quero fazer no contacto individual e em pequeno grupo.”(D)</i></p>

		<p>- primazia dada à comunicação horizontal;</p>	<p><i>“E acho que a comunicação mais horizontal, o facto de ter uma direcção com a porta aberta cria inconvenientes para algumas situações, mas penso que tranquiliza a comunidade.”(D)</i></p>
	Liderar através do exemplo	<p>- através do exemplo;</p>	<p><i>“[...] acho que, pelo exemplo, se eu quero que as pessoas se envolvam num projeto qualquer, aquilo vai dar trabalho... quando o professor diz “tenho dificuldades”, eu sou o primeiro a pôr as minhas horas de trabalho. Dou o exemplo. Agarro primeiro e estou lá e depois se há algum bloqueio, se aquele trabalho significa contactar A, B ou C ou parcerias, logo na hora pego no telefone e facilito os contactos.”(D)</i></p> <p><i>“[...] o que se deve fazer ele mostra, mas tem sempre uma palavra a dizer. “ (CDL)</i></p> <p><i>“Em todos estes projetos, ao longo dos anos, do Erasmus, do KA1, do KA2, ele é que se envolve primeiro com a escola para isso tudo e já passaram uns poucos anos e muitos professores e muitos alunos a tirarem partido disso.” (CDL)</i></p>
	Delegação de funções	<p>-delega funções nas lideranças intermédias;</p>	<p><i>“Eu faço o trabalho, apresento-o e ele dá depois as indicações que tem a dar, mas confia muito no meu trabalho. Delega funções em mim e claramente nos outros também. E é assim que tem de ser. Mostra o caminho através de consensos e dá o exemplo. Acho que sim, que dá o exemplo.” (CPT)</i></p>
	Diálogo	<p>- devia promover mais o diálogo com os professores</p>	<p><i>“Eu acho que ele, às vezes, poderia, eventualmente, mas isto também tem a ver (pomos aqui um parênteses) com as pessoas com quem se trabalha, não é... porque há contextos em que o trabalho é muito mais</i></p>

	Comunicação informal	- importância dada aos canais de comunicação (informais).	<p><i>difícil e que, muitas vezes, o abrir o diálogo que, se calhar, era uma coisa importante ouvir mais os professores, às vezes, não acontece. [...] Enfim, ouve o que tem que ouvir, decide ele o que tem de ser. (CPT)</i></p> <p><i>“Se alguém tiver alguma questão e em termos de informação, eu quero ser o primeiro a saber. Eu não quero que haja... que os canais de comunicação não estejam livres e que eu seja o último a saber o que se passa na escola, qual é a ansiedade, quais são as expectativas das pessoas, que são muito diversas.”(D)</i></p>
	<p>B1.3: práticas executadas pelo Diretor que «inspirem uma visão partilhada»</p> <p>Exemplo</p> <p>Prática educativa</p> <p>Delegação de funções</p> <p>Criação de consensos</p> <p>Abertura</p>	<p>- dar o exemplo;</p> <p>- importância dada à prática educativa em detrimento dos documentos (teoria)</p> <p>- delegar funções nas lideranças intermédias;</p>	<p><i>“Eu acho que a missão e a visão não passam por um texto ou por um documento orientador, passam pelo exemplo e pelas lideranças intermédias e eu acho que nesta escola há muito boas lideranças intermédias; pode haver exceções, não é um mundo perfeito, e é nesse exemplo que é colocar no centro do papel da escola o aluno e pensar que é uma criança, que é um jovem e que se nós apoiarmos o leque de oportunidades dessa criança que está à nossa frente é essa a nossa missão e é esse potencial que queremos aproveitar, e é através mais da prática...” (D)</i></p> <p><i>“Eu acho que aqui o papel das lideranças intermédias é essencial porque por isso é que existe um Conselho Pedagógico e tem as funções que tem. A verdade é essa. Portanto, o que também, se calhar, falha aqui muitas vezes é depois o papel desempenhado pelas lideranças intermédias, eventualmente. Na reunião geral de professores, no início do ano, o Diretor é cada vez mais breve, os professores portam-se cada vez menos bem e ele depois não tem muita paciência para aquilo porque tem que parar várias vezes, porque há pessoas que estão de costas enquanto ele está a fazer a abertura e, portanto, há aqui uma crise. Aí</i></p>

			<p><i>era uma oportunidade para partilhar a visão... No dia a dia, para o público em geral, para os professores em geral não é abordado porque para o Diretor partilhar com os professores em geral ou é via lideranças intermédias ou tem que haver uma reunião em que fale com toda a gente ou podem ser reuniões parcelares, em que isso aconteça. [...] continuo a achar que esse papel passa muito pelas lideranças intermédias.” (CPT)</i></p>
	Colaboração	- abertura à opinião e colaboração de todos	<p><i>“No Conselho Geral, tal é visível pela forma preparada e conhecedora com que apresenta os documentos e iniciativas e a forma como mostra abertura à opinião e colaboração de todos, a qual valoriza, sejam docentes, não docentes ou encarregados de educação[...] abertura e interesse pela opinião dos outros [...].Portanto, há efetivamente a partilha de ideias de ambas as partes e há abertura da parte do Diretor para ouvir, para tentar solucionar problemas procurando fazê-lo de forma colaborativa e consensual.” (PCG)</i></p> <p><i>“A população que nós temos agora é completamente diferente. O contexto alterou-se e a forma como o diretor nos inspira é com o seu exemplo de ouvir todos os intervenientes para conseguir criar condições de resposta para a nova população escolar.” (CEE)</i></p>
	Resistência à mudança	- ter consciência da resistência por parte de alguns professores;	<p><i>“O grupo é tão forte que resiste a que haja novas ideias porque as rotinas dão um certo conforto a algumas pessoas.” (D)</i></p> <p><i>“As pessoas reagiam muito mal quando pediam coisas novas, mas a avaliação externa projeta uma certa imagem da escola e realmente a Diretora em questão não hesitou, se era aquele caminho que era preciso</i></p>

	Assertividade	- consciência de que, por vezes, é preciso ser mais impositivo, mas não o faz.	<i>seguir, fez, independentemente das resistências, porque há momentos em que a escola sente que tem que ser mais impositiva, que não pode vacilar.” (D)</i>
	<p>B1.4: práticas executadas pelo Diretor que «desafiem o processo»</p> <p>Comunicação</p> <p>Auscultação</p> <p>Envolvimento</p> <p>Cooperação</p> <p>Abertura</p> <p>Disponibilidade</p>	<p>- circuitos de comunicação formais e não formais;</p> <p>- auscultação de opiniões e sugestões nos Departamentos e no Conselho Geral;</p> <p>- envolvimento de todos os atores educativos;</p>	<p><i>“O Conselho Pedagógico desta escola raramente decide alguma coisa sem ir primeiro aos Departamentos e depois há mecanismos de auscultação informal para medir a “temperatura” das pessoas. Nós percebemos perfeitamente quem são os líderes informais de uma escola e eu vou para o bar, mas também vou perguntando e isto e aquilo e vou tirando a “temperatura”. Há circuitos de comunicação formais e não formais. Os não formais são os melhores para perceber onde é que há resistências e, às vezes, eu vou para uma reunião de Pedagógico e as pessoas não se apercebem de que eu já sei que vai alguém colocar uma resistência, que fica muito surpreendido porque eu já tinha pensado na resistência, já tinha contornado a resistência...” (D)</i></p> <p><i>“Sempre que há qualquer coisa nova, ele traz a Conselho Pedagógico e pede a nossa opinião. Mesmo que ele já tenha uma ideia pré-concebida, que é normal, todos nós temos ideias pré-concebidas sobre todos os temas. Às vezes, ele altera precisamente “Realmente não tinha visto sob esse prisma” e depois decidimos, ele não decide e diz “olha, eu decidi assim e é assim que vai ser, só estou a informar”. Não, nunca. Não o ouvi dizer essas palavras.” (CDT)</i></p> <p><i>“Muitas vezes, em reuniões de Conselho Pedagógico, é solicitado que vá aos Departamentos Curriculares debate, qualquer decisão, sugestões, portanto, isso é muitas vezes solicitado... que, em Departamento, as pessoas recolham sugestões. O Diretor ouve as pessoas e está sempre a</i></p>

	Aprendizagem institucional	<p>- estar sempre disponível para todos os atores educativos;</p> <p>- aprendizagem assente em conhecimentos prévios;</p> <p>- perceber o que os atores educativos pensam e sentem;</p>	<p><i>porta aberta e ouve toda a gente que lá entrar. Não impõe, nunca impõe. E antes de avançar, ouve muito as pessoas.” (CPT)</i></p> <p><i>“No Conselho Geral, o Diretor pede propostas e sugestões, e ouve, regista e discute.” (PCG)</i></p> <p><i>“Pede a opinião. Muita cooperação[...] comunicação[...]” (CDL)</i></p> <p><i>“[...]o Diretor tem uma característica muito importante que é estar sempre disponível e tem a porta do seu gabinete sempre aberta, sempre pronto a ouvir. Tem a capacidade de escutar e de analisar a situação e de, efetivamente, mudar de opinião se assim for pertinente. Não é intransigente, ouve, pensa, decide segundo o que acha ser mais adequado, mas tem essa abertura de antes aferir e auscultar, e isso é muito bom. Tal não sucede apenas comigo, pois vejo que esta situação acontece um bocadinho com todos os professores, havendo capacidade, da parte dele, para ouvir e, se caso disso, decidir caminhos diferentes aos que inicialmente tinha idealizado.” (PCG)</i></p> <p><i>“[...] uma boa aprendizagem, ou individual ou de uma organização, faz-se quando assenta em conhecimentos prévios. Se há uma grande rutura, só cria insegurança e as pessoas acabam por mimetizar comportamentos que já tinham e dão-lhes outro nome. [...] Eu acho que, neste momento, as pessoas sentem realmente vontade de fazer alguma coisa diferente porque há uma crise da escola e, se calhar, a crise da escola é de há vinte anos. Quando foi a altura das “competências” não era tão grande, há aqui situações – a pressão dos efeitos sociais, da própria sociedade que coloca em evidência que a escola está em crise e o modelo não está adaptado e precisa de ser reformulado. Todos sentem mais na pele que,</i></p>
--	----------------------------	---	--

	<p>Mudança</p> <p>Inovação</p> <p>Projeto de autonomia e flexibilidade curricular</p>	<p>- abertura à inovação;</p> <p>- Experimenta e corre riscos;</p> <p>- projeto de autonomia e flexibilidade curricular</p>	<p><i>se calhar, vão ter algum benefício se mudarem alguma coisa na sua prática.” (D)</i></p> <p><i>“Agora que a figura do Conselho Geral está mais enraizada, e passada a novidade, é cada vez mais frequente termos pessoas genuinamente interessadas em contribuir e participar, em dar-se e em partilhar saberes, competências e vontades, o que transformou o Conselho Geral em algo mais do que um organismo burocrático, para um núcleo de pessoas que se assumem, também elas, protagonistas de uma escola melhor e para isso trabalham com dedicação.” (PCG)</i></p> <p><i>“[...] apresenta uma outra grande virtude: gosta de experimentar, de fazer coisas novas, de introduzir novidades (como sucede com as ofertas de escola ou os PCA, por exemplo). Tem, de facto, essa abertura de trabalho e inovação.” (PCG)</i></p> <p><i>“O projeto de autonomia e flexibilidade curricular tinha de ser ancorado em coisas que já existiam e criando sinergias com algo que já existia. Por exemplo, se calhar, o projeto interessante que nós tínhamos que era o “Stories of Tomorrow” era um projeto transdisciplinar, então, criar um DAC é um espaço ótimo para acolher certo tipo de projetos. Porque as pessoas queixavam-se de que há um programa para cumprir, etc. Depois também a articulação que faziam era uma articulação um bocadinho artificial, agora havendo no currículo um espaço próprio para essa articulação facilita e ajuda a ancorar projetos e iniciativas da escola.” (D)</i></p>
--	---	---	--

	<p>Autorregulação</p> <p>Monitorização dos projetos</p>	<p>- Aprende com os erros; - avalia e altera, reformula, ajusta, quando necessário.</p> <p>Liderança transformacional</p>	<p><i>“No caso da autonomia e flexibilidade curricular, discutiu-se... qual seria a melhor opção para implementarmos... a flexibilidade. Não foi nada imposto. Chegámos todos à melhor opção...” (COQ)</i></p> <p><i>“[...] retiras sempre alguma coisa do projeto, nem que seja porque tu envolvesse A, B e C e ficaste a conhecer as qualidades de A, B e C. Se não fosse o projeto, não irias conhecer. Ficaste a conhecer melhor aquelas pessoas, levou-as a sair da concha e ir procurar parcerias e a procurar estratégias. Nunca há um projeto com zero resultados, nem que seja para fortalecer certos laços, criar certas parcerias, estabelecer certas ligações.[...] o problema é que há uma coisa com que as escolas têm de conviver bem, é com o erro. Com o erro dos alunos... achar que é natural o erro... errar é um caminho para ser corrigido. A avaliação não é para ver se o aluno acerta ou se erra, é para dar feedback, é para regular aprendizagens. A organização também tem os seus erros e também se regula com os erros e retira proveito dos erros. Agora, uma organização inativa que não faz, que não arrisca com medo de errar, não avança.” (D)</i></p> <p><i>“E quando uma coisa não funciona tão bem quanto esperado, procura forma de solucionar as dificuldades, para que possam ter sucesso, ajustando, alterando ou reformulando.” (PCG)</i></p>
	<p>B1.5: práticas executadas pelo Diretor que «permitam que os outros ajam»</p> <p>Cooperação</p>	<p>- Criação de condições para que as relações de cooperação aconteçam naturalmente, sem imposições;</p>	<p><i>“Eu acho que as pessoas têm de se sentir confortáveis no grupo em que colaboram. Não acredito em que seja eu a impor grupos [...]. Uma preocupação importante foi eu, no ano passado, tinha a opção de, por exemplo, na EB 2,3 ter 25 turmas ou ter 24 e apercebi-me, com a equipa de horários, de que, se tivesse 24 turmas, às quartas-feiras,</i></p>

	Trabalho colaborativo	<p><i>conseguíamos sair duas horas mais cedo. Já não havia a desculpa de que a escola estava sempre lotada, que não havia espaços de reunião; havia um dia em que havia uma janela de oportunidade para as pessoas reunirem. Há pessoas que a aproveitaram e a melhor forma de colaborar não é dizer “Tens de colaborar.”, é as pessoas sentirem necessidade de colaborar – é dizer está aqui este projeto, queres participar, mas este projeto tem A, B e C e as pessoas sentem que têm de colaborar para levar a bom porto este projeto, este DAC. [...] É mais fácil o professor sentir necessidade de colaborar do que dizer-lhe que tem de colaborar.” (D)</i></p> <p><i>“Sim, porque há muito bom ambiente. Eu acho que este é um dos principais fatores; as pessoas não se sentem obrigadas a trabalhar umas com as outras porque as pessoas todas têm bom ambiente entre elas e mesmo dentro dos Departamentos, no geral. As pessoas cooperam e falam e perguntam e se têm dúvidas põem e mesmo o Diretor deixa-nos à vontade para isso, às vezes, nem precisamos de passar por ele. Temos os Coordenadores [...] Sim, nem é preciso... quer dizer, qualquer um entra no gabinete dele para fazer uma pergunta e ele não diz “Olha, não posso. Olha, pergunta não sei a quem.” Não, ele tem sempre tempo.” (CDT)</i></p> <p><i>“E o relacionamento não é só entre os Departamentos. Por exemplo, este ano comecei a ir às aulas dos outros professores e gosto muito de ir e gosto muito de estar e acho que, para o ano, será ainda melhor porque este ano as pessoas estiveram a adaptar-se à minha presença, mas acho que para o ano vão-me usar mais como uma valência [...]. Há sempre coisas que os professores vão começar a pensar: “Ela está na minha aula, eu posso rentabilizar o seu trabalho com os alunos. Dois</i></p>
--	-----------------------	---

	Trabalho de equipa	- a importância do trabalho de equipa;	<p><i>professores que estão na sala, um trabalha com uns alunos e outro com outros [...] não é só entre os Departamentos; nós sentimo-nos à vontade uns com os outros, mesmo interdepartamentos, para colaborarmos.”</i></p> <p>(CEE)</p> <p><i>“O Diretor não impõe porque ninguém... eu acho que ninguém consegue impôr um trabalho colaborativo. Tu para colaborar, ou colaboras ou não colaboras. Ele até pode dizer: “Nesta hora, vocês sentam-se aqui os dois.” Nós podemos não colaborar em nada. Ele pode proporcionar momentos de trabalho colaborativo. Também há aqui uma questão a considerar nesta escola: é que nós, como somos uma escola pequenina, sobrelotada, é muito difícil fazer horários que contemplem horas conjuntas para trabalho colaborativo. E isso é uma grande dificuldade que nós temos [...]... só à quarta-feira, porque este ano houve, felizmente, nos últimos tempos, à quarta-feira, não há aulas, mas há anos em que é difícilimo arranjar, só depois das 18:30 é que o grupo consegue reunir. Para haver trabalho colaborativo é muito importante que as pessoas tenham horas em conjunto. Felizmente, usa-se as tecnologias. “ CPT)</i></p> <p><i>“Vejo vantagens porque podemos sempre aprender com o outro, se houver uma relação democrática, franca, aberta. O trabalho colaborativo entre pessoas que se deem.” (D)</i></p> <p><i>“[...] considero que o Conselho Geral é, também ele, à sua maneira, uma equipa de trabalho, no qual há, efetivamente, colaboração e entreajuda, na procura do bem comum. Apesar da sua constituição heterogénea (pois temos elementos representativos de toda a comunidade escolar), [...]contactamos com todos os pontos de vista, enriquecendo-nos com eles, o que congrega e reforça o objetivo comum</i></p>
--	--------------------	--	--

		<p>- Apoia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa;</p>	<p><i>a todos, cujo compromisso é o de melhorar a escola e todo o Agrupamento. (PCG)</i></p> <p><i>“É fundamental. Se cada um trabalhar por si, não há projeto. Para já, o projeto envolve sempre várias pessoas e quando nós trabalhamos em equipa, aprendemos uns com os outros. Portanto, ninguém beneficia por trabalhar sozinho. É fundamental para nós e é fundamental para os alunos. Há imensos projetos, hoje em dia, nesse sentido e várias vivências de que o trabalho é colaborativo, de projeto.” (CPT)</i></p> <p><i>“No ano passado, a equipa do O.Q. tentou envolver todos os professores de todos os Departamentos e reparamos que os Coordenadores de Departamento tinham muita dificuldade em passar as informações e obter respostas e reflexões atempadamente por parte dos professores do seu departamento. A primeira vez foi difícil, à segunda também foi difícil, mas com o tempo melhorou, este ano já não estamos a sentir tanta resistência à colaboração. [...] Sentimos muita resistência à mudança [...] mas os professores com o tempo e com a apresentação dos resultados da monitorização perceberam que o facto de monitorizarmos as ações que estamos aqui a desenvolver na escola em alguns casos as metas eram ultrapassadas... e até apareciam obstáculos que, se calhar, não tínhamos visto, que ficámos a saber coisas para podermos melhorar. Sem as ações serem monitorizadas, isto não, não acontecia. [...]Por outro lado, o contributo dos professores é valorizado pelo Diretor e as suas iniciativas são, muitas vezes, apoiadas.” (COQ)</i></p>
--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Delegação de funções; - Confiança; 	<p>Liderança distributiva</p> <ul style="list-style-type: none"> -valorização do trabalho individual; - estimula a confiança; - a delegação de funções 	<p><i>“Por uma questão de sobrevivência, é preciso delegar competências, por uma questão de uma boa gestão também é preciso delegar. As direções das escolas estão tão assoberbadas com trabalho burocrático, administrativo, plataformas para preencher, são uma espécie de extensão dos serviços administrativos. Neste momento, se não houver delegação, a escola para. As pessoas que não passam por uma Direção não fazem ideia do que é o trabalho de uma Direção. Não têm ideia! Eu delego funções na minha equipa, delego funções em líderes intermédios, delego funções em coordenadores de projetos. [...] Uma coordenadora de estabelecimento sente-se à vontade para, caso não me tenha conseguido contactar, agir e sabe que se eu não concordar com a decisão dela que não lhe vou cair em cima. Se calhar diria que não teria feito assim, mas não vou ser desagradável porque já mostrei confiança naquela pessoa. É uma pessoa válida e que me ajuda a resolver muitos problemas no terreno [...] porque percebem perfeitamente quais são as minhas linhas vermelhas. [...] Essas linhas vermelhas, se se aperceber que não exijo muito, só o respeito e colocar a criança no centro da relação e se as pessoas perceberem isso, é excelente e se isso nortear a ação das pessoas, abrir portas e ampliar o leque de oportunidades e se se perceber que estão a ser ‘formatadas’, não é preciso andar a balizar: “vai para a esquerda, vai para a direita”. As pessoas têm autonomia. São balizas gerais, mas muito importantes, não são balizas quaisquer, são muito estruturantes na ação das pessoas.” (D)</i></p>
	<p>B1.6: práticas executadas pelo Diretor que «encorajem a vontade» de participar</p>	<p>- Pais e encarregados de educação: Colaboração com as Associações de Pais;</p>	<p><i>“[...]as associações de pais têm um grande envolvimento, são muito ativas e são muito atentas e há um grande feedback no que diz respeito ao pré-escolar e ao 1.º Ciclo e depois quando os miúdos vão para o 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, nós não conseguimos criar uma associação de pais na</i></p>

	Pais e encarregados de educação: Colaboração		<i>EB 2, 3 porque os pais chega a uma altura que descansam, relaxam, acham que os filhos já estão mais crescidos. Têm menos ansiedade. [...] Eu sinto que, quando os miúdos ganham autonomia e são mais crescidos, nesta escola, há um fenómeno de... de interpelação pelos pais que vai diminuindo. Por razões socioculturais, há outros encarregados de educação que se envolvem muito pouco. Há comunidades que, por razões culturais, estiveram arredadas da escola durante muito tempo, para elas não é claro quais são os benefícios que podem advir da escola ... é um processo lento...” (D)</i>
	Envolvimento	- Implementação de projetos com o objetivo de motivar a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação;	<i>“Por exemplo, alunos de etnia cigana: temos poucos alunos de etnia cigana no pré-escolar, mas já temos mais do que há cinco anos atrás. Porquê? Porque, entretanto, antigos alunos nossos já têm outra atitude em relação à escola e já têm crianças com 2 e três anos e já percebem que o pré-escolar é bom em termos de preparação para o 1.º Ciclo, de estimulação, etc., já conhecem, mas é um processo lento e que vai levar algum tempo. Por isso é que nós temos o Projeto Includ-Ed e temos os chamados grupos interativos em que vamos buscar voluntários para os dinamizar. É uma forma realmente de dar outro papel aos pais e reconhecer a mais-valia dos pais enquanto educadores também. Todos temos saberes e podemos todos ser agentes educativos. Não é colocarmo-nos num pedestal, que só a escola educa. Não, os pais são parceiros e todos educamos e depois há iniciativas como “O chá das mães”; em que a coordenadora reúne com as mães de etnia cigana e compreende as preocupações, as ansiedades, ou estamos presentes em reuniões de grupos comunitários, de saúde, e de associações de bairro. Eu fui a uma reunião em que estiveram presentes um pai e duas antigas</i>
	Participação	- Desenvolvimento de parcerias;	
	Motivação		
	Valorização		
	Abertura à comunidade		

	Trabalho de equipa		<i>alunas de etnia cigana para perceber realmente como e o que se pode fazer para que haja menos insucesso naquela comunidade. No fundo, é a abertura à comunidade e a partilha de decisões, mas são processos lentos e há uma confiança que se constrói ao longo dos anos e muitas vezes assenta na imagem de alguma coordenadora. A questão da confiança é muito importante.” (D)</i>
	Trabalho colaborativo		
	Partilha de decisões		<i>“Os pais vêm, normalmente, às reuniões do Conselho Geral e participam ativamente, [...]interessam-se muito pelo desempenho da escola e a vida escolar dos seus educandos. Há um grupo muito ativo. [...] Para os pais se envolverem, eles têm que dispor de tempo para virem e para se envolverem. Muitas vezes, não estão dispostos.” (CEE)</i>
	Confiança		
	Lideranças intermédias		<i>“No geral, pois, é que nós temos aqui realidades completamente diferentes, não é? Como Diretora de Turma, sim, os meus pais envolvem-se... aliás, quase todas as direções de turma que eu tive, os pais envolvem-se, mas há outras que eu tenho conhecimento, pela realidade envolvente, de modos de estar e de vida, não, não se envolvem, nem querem saber tão-pouco[...].” (CDT)</i> <i>“Quando lhes é pedido, de facto, que tenham essa intervenção no Agrupamento, eles não têm.” (COQ)</i> <i>“Devo dizer-te que os pais foram convidados a responder a um inquérito de satisfação e respondeu uma percentagem insignificante. Todos os pais do Agrupamento, de todos os alunos do pré-escolar ao 3.º Ciclo, responderam 75 pais. Isso, no meu ver, demonstra um fraco envolvimento, ou seja, envolvem-se quando querem vir aqui fazer um chinfrim porque isto ou porque aquilo, temos aí pais muito complicados,</i>

	<p>Alunos:</p> <p>Envolvimento</p> <p>Participação</p>	<p>- Alunos:</p> <p>Orçamento participativo;</p> <p>Envolvimento e participação em projetos variados;</p>	<p><i>mas depois, quando, por exemplo, são chamados a responder a um inquérito de satisfação, não respondem. Portanto, dá a sensação que não querem saber.” (CPT)</i></p> <p><i>“[...]o orçamento participativo foi uma iniciativa engraçada, mas que não partiu da escola, veio de cima, e acho que numa perspetiva do ME a aprendizagem dos valores democráticos, a participação, etc., mas realmente foi muito importante.” (D)</i></p> <p><i>“Acho que ainda há lugar para que os alunos tenham um papel mais ativo. É engraçado que os alunos revelam-se em certos projetos e acho que certos projetos dão a voz e para conhecer certos alunos que, de outra forma, não... uma faceta dos alunos que não conheceríamos. A revista escolar, o teatro, o próprio projeto Erasmus [...] há projetos específicos de turmas de tutoria inter pares que já funcionaram, no nono ano, em que um aluno mais forte a matemática ajuda outros mais fracos e eu acho que tem que se apostar por aí, mas não pode ser algo muito amador, muito intuitivo. [...] neste momento, estamos num projeto que é o Ubuntu que é precisamente identificar uma espécie de líderes nos alunos e capacitá-los; é um projeto que vai beneficiar os próprios e pretende que arraste os outros miúdos e acho que, a pouco e pouco, a própria cultura da escola vai mudar um bocadinho até por iniciativas que vêm de cima e orientações que vêm de cima porque, antigamente, no processo do aluno era importante os resultados académicos, agora, pede-se às escolas que incluam projetos em que participam, etc. E há uma componente da formação dos miúdos que, formalmente, já é reconhecida.” (D)</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>“Os alunos... ainda não está incutido na cultura dos alunos a necessidade, o dever e o direito de participar na gestão da escola. Fala-se um bocadinho da Direção de Turma no orçamento participativo, pessoalmente, como Diretora de Turma, quando pego numa turma de 7.º ano, vamos fazer as eleições, “Quero eu, quero eu...”, pois, então, mas antes disso vão todos ler o Regulamento Interno e o projeto... Vão deixando de querer ser representantes da turma. Mas mostro sempre o Regulamento Interno e falo no PE, enfim, para contextualizar ali um bocadinho.[...] Na Direção de Turma que deixei este ano, no 7.º ano disse-lhes “É muito importante que nós tenhamos... façamos para além disto, nos envolvamos em projetos e façamos... Então, eles implementaram uma atividade a que chamaram Projeto Help. Havia uma série de miúdos que, em horas que eles determinaram para a turma, davam explicações e aquilo funcionou. Funcionou no 7.º ano, com muitas horas e muita gente envolvida, eu criei uns papéis, em que eles escreviam quem esteve, o que fizeram. Tinham um dossiê... muito responsáveis, punham e tiravam. No ano seguinte, reduziram o número de horas porque já tinham mais trabalho. Chegaram ao 9.º ano, disseram “Professora, nós este ano não vamos fazer o Help, vamos ter exames e precisamos muito de estudar.” (CPT)</i></p>
	Professores	Professores:	
	Auscultação	- Ouve as ideias e as propostas;	
		- Ajuda a solucionar problemas;	
	Envolvimento	- Envolvimento e participação em projetos;	<p><i>“Acho que os professores, funcionários e alunos gostam desta escola. Acho que estão mais desgastados do que há dez anos atrás, mas tem a ver com a profissão, tem a ver com outras lutas, mas acho que gostam da escola, sim.” (D)</i></p> <p><i>“Eu acho que nós funcionamos muito ainda por disciplinas... “a minha disciplina é que é...” A cartilha é a mesma há 20 ou há 30 anos, os</i></p>

	<p>Abertura</p> <p>Participação na tomada de decisões</p>	<p>- Reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido</p> <p>Encarregados de educação, alunos e professores são chamados para o processo: diagnóstico, reflexão e tomada de decisão.</p>	<p><i>power points (antes, não eram Pwpoints) continuam a ser os mesmos, o livro... eu costumo dizer aos alunos “Por mim, acabavam os livros.”</i></p> <p><i>“Ai, professora! Como?” Poupava-se imenso dinheiro, temos hoje meios tecnológicos para substituir os livros... era uma maneira de investir: em vez de gastarem milhões em livros, investiam na tecnologia nas escolas. Eu acho que mudam as leis, isto é a minha visão muito sincera, mudam as leis, mas o modus operandi continua a ser global. Se tu pensas num projeto... quem é que está no projeto? São sempre os mesmos, tirando quando é para ir lá fora... para fazer está quieto, façam os outros. Quando é um projeto em que tens que estar aqui a dar a cara na escola e muitas horas... Portanto, continua a ser “a minha aula, o meu espaço”... por isso é que a intervenção não funciona.” (CPT)</i></p> <p><i>“Tem mostrado ser capaz de gerir com sensibilidade os momentos de reparo ou incentivo aos alunos e se, no caso dos adultos, procura evitar situações de conflito, não deixa, por outro lado, de expressar o seu apoio ao bom trabalho que desenvolvem, reconhecendo-o e valorizando-o – o que é criador de um bom ambiente.” (PCG)</i></p> <p><i>“Todos os anos é feita uma avaliação do Agrupamento. O Observatório de Qualidade faz relatórios trimestrais referentes à avaliação. No final de cada ano, realiza inquéritos a professores, alunos, funcionários e encarregados de educação sobre o modo de funcionamento da escola/agrupamento. Estes inquéritos são depois analisados e relacionados entre si, de forma a obter dados relevantes que ajudam a tirar conclusões e a verificar onde é que há falhas e problemas. Estas ferramentas são de grande importância, pois apresentam conclusões e</i></p>
--	---	---	---

			<p><i>servem de reflexão na tomada de decisões, bem como aos ajustes necessários ao projeto educativo.</i></p> <p><i>O que sabemos é que há um envolvimento cada vez maior no funcionamento e gestão do Agrupamento, embora ainda longe do ideal.”</i> (PCG)</p>
--	--	--	--

Bloco temático C – Perfil de liderança

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
C1: Perfil de liderança do Diretor	C1.1: Presença na vida quotidiana do Agrupamento	- pouco visível/ semi-visível	<p><i>“A minha presença é semi-visível, neste sentido, porque há alunos que dizem, ou pais que dizem “Falei com o Diretor.”Falou com o Diretor, mas não falou comigo. Acham que o Diretor é o Jorge porque falaram com o Jorge, acham que o Diretor é o João porque falaram com o João. A liderança em termos de relacionamento com os alunos está de tal modo distribuída que há uns que chamam diretor ao Jorge, que chamam diretor ao João e diretor a mim. Há uns que ficam surpreendidos quando percebem que o diretor sou eu. É intencional.” (D)</i></p> <p><i>“Ocupa maioritariamente o seu tempo no gabinete, cuja porta está sempre aberta não só para os professores, como para os funcionários, ou para alunos.</i></p> <p><i>Até mesmo os alunos sabem que não precisam de marcação, já que se mostra sempre disponível para receber e escutar.</i></p> <p><i>Não é um Diretor que circule pela escola sem ser solicitado, dado que mesmo havendo esse desejo, as tarefas que tem em mãos o obrigam a um labor administrativo nem sempre compatível com uma presença mais regular no demais espaços escolares.” (PCG)</i></p>
	Pouco visível/ semi-visível	- passa mais tempo no gabinete, mas a porta está sempre aberta para todos	
	Um entre pares	- liderança distributiva	

		<p>Relacionamento com docentes, alunos, não docentes e encarregados de educação:</p> <p>- o Diretor como um par, um colega igual aos outros</p>	<p><i>“Não é uma pessoa que circule muito por aqui para se encontrar com os colegas. É claro que, quando ele vai almoçar, se encontra connosco.”</i> (CEE)</p> <p><i>“Na sala de professores [...]Não o vejo com frequência, mas vejo-o muito: ele almoça sempre na escola, toma o pequeno-almoço na escola, portanto, vejo-o muito lá em baixo, sempre em amena cavaqueira com os professores. Está ali, num espaço descontraído, mas, se calhar, conversam ali algumas coisas e até resolve algumas coisas. Portanto, nessa aspeto, é visível. No pavilhão de lá não me parece que seja tão visível. Passa mais tempo no gabinete, mas também com tanta plataforma para preencher, não sei onde é que ele pode passar o tempo!”</i> (CPT)</p>
	Relações horizontais	-Promoção de relações horizontais	<p><i>“Eu acho que quando uma pessoa chega a uma escola, por exemplo, e vir os professores a almoçar, não deve perceber quem é o Diretor. O Diretor não deixa de ser um par.[...] Porque eu acho que há certos sinais que não devem distinguir a liderança de uma escola: não é quem grita mais alto, quem é que gera mais deferência. As relações devem ser de tal forma horizontais como num modelo quase nórdico e não como o do sul da Europa. Eu identifico-me mais com o modelo nórdico, gosto de viajar para países nórdicos e fazer Erasmus para países nórdicos e é este o modelo. E é uma maneira de estar porque é assim: o Diretor tem que ser eficiente na sua ação. Visibilidade ou estridência não significa eficiência nem liderança. As pessoas têm que sentir, quando tiverem alguma dificuldade, que têm a minha ajuda para resolver ou se tiverem uma proposta, são apoiadas, não é a pessoa que faz discursos para as massas. O líder faz-se pelo exemplo, pela credibilidade e há outros</i></p>
	Liderança distributiva	-Eficiência e liderança ≠ visibilidade ou estridência	

	São mais importantes as pessoas, mas há todo um trabalho administrativo a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - dar apoio, ouvir as pessoas; - dar o exemplo; - credibilidade; - própria personalidade; - mais importância dada às pessoas, ao que elas sentem e pensam 	<p><i>formatos em que não me reconheço, não sou assim. Se, porventura, acreditasse que poderia ser assim, mas que não tem a ver com a minha personalidade, ia soar a falso.” (D)</i></p> <p><i>“Sei que o Diretor vai às escolas do Agrupamento, sempre que necessário, almoça quase todos os dias no refeitório da escola e vai até ao bar com frequência. Nessas alturas, tem tempo para conversar com toda a gente, sem distinção, é também um momento de convívio que lhe permite conhecer as pessoas de uma maneira mais informal. No entanto, fora desses tempos, não é habitual vê-lo pelos corredores, ou mesmo na sala de professores (um ponto a melhorar), mas sabemos onde está e sabemos que lá o encontraremos a trabalhar.” (PCG)</i></p> <p><i>“O que me dá mais prazer é conhecer os outros, mas conhecer o lado criativo, o lado bom dos outros. [...] É o lado da gestão dos recursos humanos – isto pode ser aproveitado a conhecer os outros. [...] tens sempre situações em que a pessoa funciona bem e se tu deres isto para a mão, a coisa corre bem e dá-te alguma sensibilidade e segurança e penso, seguindo a liderança distributiva: “Já tenho mais carga para alijar”.” (D)</i></p> <p><i>“[...]há tarefas obrigatórias que decorrem das funções de Diretor, tarefas muitas vezes “para ontem”, inadiáveis ou muito exigentes e absorventes do tempo disponível.</i></p> <p><i>O Diretor tem, na verdade, que “acudir a muitos fogos”, e há que estabelecer prioridades. Portanto, nem sempre é uma questão de</i></p>
--	--	---	--

			<p><i>preferência, mas antes uma imposição que nem sempre permite chegar a todos com a atenção e o tempo desejados.</i></p> <p><i>Ainda assim, convém referir que o nosso Diretor não deixa de atender seja quem for, em razão de papeladas. Nesse ponto, e com as devidas exceções, não tem falhado nessa sua reconhecida característica de dar atenção às pessoas.” (PCG)</i></p> <p><i>“Eu acho que o mais importante são as pessoas. O Diretor vai às outras escolas, vai às escolas do 1.º Ciclo, ele circula pelo Agrupamento quando há necessidade disso. Não é uma pessoa que circule muito por aqui para se encontrar com os colegas. É claro que, quando ele vai almoçar, se encontra connosco. Fala com todos, mas depois o trabalho não dá hipótese, ele está ali. Mas se nós entrarmos lá, ele está atulhado de trabalho, ele para e ouve-nos e tenta resolver o problema. Portanto, acho que primeiro estão as pessoas para ele. Sem dúvida.” (CEE)</i></p> <p><i>“Primeiro estão as pessoas a todos os níveis. Não há vez nenhuma que nós lá vamos... ele nunca me disse “Eu agora não posso falar contigo.” E há alturas em que... Meu Deus, não é? Em relação aos alunos, acho que o envolvimento já não é... tão próximo. Não quer dizer que ele... que os alunos não saibam quem ele é, não é é tão próximo. Se calhar, também não tem que ser... não sei. Ele tem que delegar algumas situações...” (CDT)</i></p> <p><i>“Ele pode ter um monte de plataformas para preencher, chegas lá com um problema, está tudo de lado e ele assiste ao teu problema e apoia-te imenso. Ele é uma pessoa extremamente humana, que se preocupa muito, muito com os outros, com o bem-estar dos outros. Muito</i></p>
--	--	--	---

			<i>preocupado sempre se as pessoas estão bem, se estão menos bem, se vai, se isto vai magoar, se isto vai criar um conflito. Claramente.” (CPT)</i>
	C1.2: Visão do Agrupamento	<p>Liderança e gestão</p> <p>- lógicas conflitantes entre os vários documentos solicitados;</p> <p>- gestão dos recursos humanos;</p>	<p><i>“Queria que esta fosse uma escola mais arrojada e mais aberta, queria que os professores tivessem o mundo e dessem o mundo aos alunos. Quero uma escola e uma comunidade educativa arejada e aberta com muita elasticidade mental e cultural, que esteja preparada para o que aí vem: muitos desafios sociais, tecnológicos...” (D)</i></p> <p><i>“É assim, há uma coisa que é clara...como é que hei de explicar...há aqui muitos mal entendidos que é obrigam as escolas a fazer planos de melhoria, estabelecimento de objetivos, etc. e depois é plano de melhoria disto e daquilo, plano de acompanhamento e os planos nem sequer se sobrepõem e começam com lógicas conflitantes. Por exemplo, fazes um relatório para o contrato de autonomia, fazes um plano plurianual de melhoria para o TEIP, fazes um plano de acompanhamento também para a escola porque há um programa da IGEC, um plano de acompanhamento, agora pedem-te um plano para uma escola vulnerável que nós temos. Estão sempre a pedir planos e os planos têm que ter indicadores, têm que ter metas, objetivos, tem de haver uma avaliação e verificação. E tu sabes em gestão, em geral, que para fazer uma gestão por objetivos, qualquer empresa tem que mexer num recurso que são os recursos humanos, mas tu não controlas a contratação dos professores, não controlas. [...]Tu não consegues obrigar os professores a ter a formação que achas que é necessária para a escola. Por isso esta gestão por objetivos é uma farsa. No fundo, faz-se o melhor que se pode, com os recursos que se tem e é assim e “caças com gato o que não podes caçar</i></p>

		<p>- dar estímulos aos professores como forma de motivação.</p> <p>A visão não é partilhada por todos É exequível face à realidade do Agrupamento (PE)</p>	<p><i>com cão”. Por exemplo, como não sou eu que remunero os professores, eu tenho que dar alguns estímulos aos professores. Eu acho que é um estímulo, primeiro, se participam num projeto Erasmus, se vão lá fora, se fazem KA1, se fazem o KA2 porque eu tenho outra forma de manter a chama acesa. A chama acesa também é dar a entender que temos crianças que não têm culpa de sermos mal pagos ou de o reconhecimento ser melhor ou pior. Uma organização lá fora, uma empresa ou outro tipo de organização tem uma maior facilidade em mexer na variável dos recursos humanos, por isso porquê tantos objetivos quando as variáveis ao nosso dispor são tão poucas ou são tão espartilhadas... No fundo o que estás a querer fazer é criar uma certa cultura que seja potenciadora de alguma inovação, de alguma mudança, mas há processos muito mais lentos. Se eu me lembrasse de A, B e C e trouxesse C, D e E, a coisa era mais rápida.” (D)</i></p>
	C.1.3: Construção da identidade e da cultura do Agrupamento	<p>Cultura democrática</p> <p>Professores:</p> <p>Respeito</p> <p>Solidariedade</p> <p>Cuidado na relação com os outros</p>	<p><i>“Esta escola é uma escola pequena, em que as pessoas se interessam pelos alunos, conhecem o nome dos funcionários, em que o acesso é fácil, que o contacto está facilitado[...]” (D)</i></p> <p><i>“Eu acho que as pessoas fazem a escola. A escola é só um edifício. Eu acho que as pessoas que cá trabalham é que fazem a escola ser melhor, [...] ter identidade, acho que são as pessoas que constroem isso.” (COQ)</i></p> <p><i>“Respeitamo-nos todos.” (CDT)</i></p> <p><i>“Eles têm trabalhado todos em função dos mesmos objetivos e das mesmas metas. Vão todos na mesma direção.” (CPT)</i></p> <p><i>“E quando há um problema... alguém tem um problema, as pessoas também são solidárias e mostram muita solidariedade. Ao longo dos anos, tem-se visto isso.” (CDL)</i></p>

		<p>Ultrapassar desafios</p> <p>Preocupação com a melhoria dos resultados</p> <p>Envolvimento</p> <p>Inclusão</p> <p>Protocolos</p> <p>Parcerias</p> <p>Projetos</p>	<p><i>“Acho que quem está cá há mais tempo tem essa cultura de algum respeito e de cuidado na relação com os outros. [...]” (D)</i></p> <p><i>“Seja pelos muitos anos em que já aqui estou, seja pelas pessoas, pelos muitos projetos em que me envolvi, sinto ser este um lugar diferente com o qual me identifico. Um lugar onde os dias não são “mais um dia”, e onde sinto que me realizo pessoal e profissionalmente, apesar das contrariedades e de todas as imperfeições (que procuro encarar como desafios, mais do que como barreiras intransponíveis).</i></p> <p><i>Vejo que, como eu, há muitos colegas que se preocupam e que gostavam de ver a escola a andar para a frente e ter melhores resultados.</i></p> <p><i>E apesar de haver quem assuma a profissão docente como um mero cumprimento do horário e prestação de serviço (acabou a hora e toca a andar a correr, embora daqui para fora), outros há realmente preocupados com os seus alunos e traduzem isso num maior compromisso e presença, naquilo que na gíria designamos por ‘vestir a camisola’.” (PCG)</i></p> <p><i>“Nós temos um contexto social que não permite valorizar apenas o sucesso escolar, nem pode ser esse o objetivo porque nós estamos no século XXI. De todo, não pode ser. [...] porque nós temos um problema gravíssimo de insucesso escolar, muito acima da média, e temos que implementar estratégias. É sempre uma preocupação do Diretor o que é que nós vamos fazer por estes miúdos para os chamar à escola, para diminuir o insucesso, na comunidade cigana que é cada vez maior o absentismo, e portanto, é sempre uma preocupação “O que é que nós vamos fazer?”. Envolvê-los, trazê-los à escola, acho que, neste</i></p>
--	--	---	---

		<p>Pessoal não docente:</p> <p>Preocupação em tratar bem;</p>	<p><i>momento, a preocupação maior é trazê-los à escola. E fazer com que a escola seja cativante. Isso nota-se muito ao nível do 1.º Ciclo, que já se está a tentar valorizar o pré-escolar para os meninos de etnia cigana irem à escola. Nós estamos aqui a pensar agora “Ah, não, são meia dúzia.” O problema é que não são meia dúzia e portanto são miúdos que, ainda por cima, vêm de um bairro muito complicado, em que está uma série de equipas a trabalhar lá, em permanência, e não conseguem fazer nada daquilo. E eles estão lá em permanência. Tens lá em permanência a Santa Casa, tens uma série de entidades que trabalham lá no bairro. E depois temos também outros meninos doutros contextos complicados, que não são de etnia cigana, mas também com contextos sociais muito complicados. Portanto, aqui, a nossa grande preocupação, no fundo, é fazer com que estas crianças façam a sua escolaridade, que aprendam, mas também ensinar-lhes regras, ao fim e ao cabo, de convivência em sociedade. Por exemplo, há uns anos a esta parte, quando se tirou a disciplina de... que era dada pelo Diretor de Turma, chamada DPS ou..., a escola ofereceu, dentro das suas horas, Desenvolvimento Pessoal e Social, precisamente nesse sentido, para fomentar o envolvimento e a mudança. Depois temos aqui várias atividades e várias parcerias nesse sentido, o Junior Achievement, também a fundação Aga Khan e vamos dando, assim, passos pequeninos e agora estamos a ouvir os pais, os encarregados de educação... sugestões...” (CPT)</i></p> <p><i>Eu acho que, em relação aos não docentes, há uma preocupação de tratar bem, sobretudo a geração mais antiga, e de não deixar ficar mal a escola e percebem perfeitamente que querem fazer parte da solução e estar a resolver os problemas. Claro que, por vezes, não ajudam no</i></p>
--	--	---	--

		<p>Participação na resolução dos problemas;</p> <p>Confiança;</p> <p>Acolhimento;</p> <p>Respeito;</p> <p>Espírito de família.</p>	<p><i>sentido em que há certas ferramentas culturais e relacionais que falham, mas há uma boa vontade.” (D)</i></p> <p><i>“Relativamente aos funcionários, eu conheço muitos funcionários nesta escola que estão cá há muito tempo e há alguns que tratam os meninos como se fossem deles. E tanto assim é que são muitos os alunos que procuram neles um carinho, uma ajuda, um aconchego, alguém que os ouça, alguém com quem desabafar e encontrar conselho. Essa forma materna e protetora, essa relação de confiança confere também à escola um espírito de família, um acolhimento e espaço onde os alunos sabem que são respeitados, mas também acarinhados.</i></p> <p><i>Os funcionários são, muitas vezes, o primeiro contacto com os problemas, os primeiros com quem os alunos se abrem, os primeiros a darem conta de problemas alimentares ou outros que se tornam, tantas vezes, obstáculo a um ambiente e predisposição para aprender. Desse modo, são muitas vezes o primeiro “pronto-socorro”, seja na preparação de lanches para alunos carenciados ou na mediação de problemas entre pares.” (PCG)</i></p> <p><i>“Desde os funcionários administrativos até aos auxiliares toda a gente conhece os miúdos, preocupam-se.” (CDL)</i></p>
	C1.4: Importância das lideranças intermédias	<p>Delegação de funções em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - equipa; - líderes intermédios; - coordenadores de Projetos. 	<p><i>“Por uma questão de sobrevivência, é preciso delegar competências, por uma questão de uma boa gestão também é preciso delegar. As direções das escolas estão tão assoberbadas com trabalho burocrático, administrativo, plataformas para preencher, são uma espécie de extensão dos serviços administrativos. Neste momento, se não houver</i></p>

		<p>Envolvimento</p> <p>Confiança</p> <p>Autonomia</p> <p>Valorização</p> <p>Reconhecimento</p>	<p><i>delegação, a escola para. As pessoas que não passam por uma Direção não fazem ideia do que é o trabalho de uma Direção. Não têm ideia! Eu delego funções na minha equipa, delego funções em líderes intermédios, delego funções em coordenadores de projetos. [...] Uma coordenadora de estabelecimento sente-se à vontade para, caso não me tenha conseguido contactar, agir e sabe que se eu não concordar com a decisão dela que não lhe vou cair em cima. Se calhar diria que não teria feito assim, mas não vou ser desagradável porque já mostrei confiança naquela pessoa. É uma pessoa válida e que me ajuda a resolver muitos problemas no terreno [...] porque percebem perfeitamente quais são as minhas linhas vermelhas. [...] Essas linhas vermelhas, se se aperceber que não exijo muito, só o respeito e colocar a criança no centro da relação e se as pessoas perceberem isso, é excelente e se isso nortear a ação das pessoas, abrir portas e ampliar o leque de oportunidades e se se perceber que estão a ser ‘formatadas’, não é preciso andar a balizar: “vai para a esquerda, vai para a direita”. As pessoas têm autonomia. São balizas gerais, mas muito importantes, não são balizas quaisquer, são muito estruturantes na ação das pessoas.” (D)</i></p> <p><i>“São os tais ‘free benefits’ que não vêm na folha de vencimento, tem a ver com o reconhecimento que tu dás ao pões as pessoas em certos projetos ou dar algum destaque a essas pessoas; não um destaque ostensivo [...] certos professores aqui percebem que se derem mais, se forem além do que lhes é pedido sentem que, em algumas situações, a organização também vai mais além do que é pedido, que é amparar, às vezes, certas dificuldades pessoais ou profissionais, etc., que uma instituição normal nunca faria isso, uma instituição mais cinzenta,</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>menos humanizada [...] O reconhecimento também passa por dar rede, colo e alguns free benefits, que é participar em projetos, ir lá fora fazer formação, arranjar parcerias interessantes que valorizem essas pessoas.” (D)</i></p>
		<p>Envolvimento</p> <p>Trabalho colaborativo</p>	<p><i>“[...]o Diretor procura envolver os colaboradores, neste caso os membros da Direção, Diretores de turma, coordenadores de departamento... dado que acredita que o trabalho colaborativo potencia o melhor de todos e contribui para uma escola mais eficiente e de todos. [...]Mas uma coisa é certa: delega (procurando distribuir as tarefas de acordo com o que cada um pode fazer) e confia nessa forma de trabalhar e nas pessoas a quem delega. Valoriza os seus colaboradores, uma valorização que, não podendo ser monetária (pois não lhe é permitido dar aumentos nem qualquer outro tipo de promoção), não deixa de existir e de se fazer no trato pessoal e na valorização do trabalho feito junto da comunidade.” (PCG)</i></p>
		<p>Ouve as opiniões das lideranças intermédias</p> <p>Ausulta opiniões às lideranças intermédias</p>	<p><i>“O Diretor escuta a opinião dos coordenadores para as decisões que tem de tomar. Noutras situações também pede a nossa opinião [...]” (CEE)</i></p> <p><i>“O Diretor valoriza e incentiva as lideranças intermédias, quando lhe concede a primazia de serem os coordenadores a comunicarem aos professores do seu departamento informações e acontecimentos importantes, do dia a dia do Agrupamento. No entanto, existem professores dos diferentes departamentos que não valorizam as ações desenvolvidas pelas lideranças intermédias. Exemplo: quando a equipa</i></p>

		<p>Tem em conta as opiniões/sugestões das lideranças intermédias na tomada de decisões</p>	<p><i>do O.Q. solicita, a partir das lideranças intermédias, dados aos professores dos diferentes departamentos, nem sempre cumprem com os prazos de entrega.” (COQ)</i></p> <p><i>“O Diretor promove o reforço e a valorização das lideranças intermédias, na medida em que solicita as suas opiniões, ouve-as e tem em conta aquilo que estas sugerem.” (CPT)</i></p>
--	--	--	---

Bloco temático D – O impacto dos efeitos produzidos (apreciação)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro
D1: Efeitos produzidos pela ação do Diretor na instituição	D1.1: Marcas mais importantes que ficariam na gestão do Agrupamento	<p>Cultura de comunicação - horizontal</p> <p>Cultura de abertura e de bem-estar</p> <p>Valorização</p> <p>Respeito</p> <p>Aproveitar as oportunidades</p> <p>Procurar parcerias</p> <p>Olhar para as soluções</p> <p>Abertura para o exterior (nacional e internacional)</p>	<p><i>“Acho que um certo tipo de cultura de comunicação, uma cultura de abertura e de comunicação horizontal, de aproveitamento de oportunidades e de ir à procura de parcerias sem medos. Eu acho que a marca é essa, é um olhar para as soluções e não estar do lado dos problemas[...]. Acho que é uma cultura de abertura, de dar algum bem-estar, de reconhecimento e de ir atrás das oportunidades e das parcerias que valorizem o projeto. É uma cultura de respeito, é as pessoas sentirem-se respeitadas.” (D)</i></p> <p><i>“Desde logo o facto de ter sido com ele que a escola foi “à Europa” (programa Comenius e Erasmus+), o que lhe conferiu um grande prestígio internacional (confirmado pelo número de projetos nos quais o Agrupamento está envolvido – 1 projeto KAI com professores e um projeto KA2 para alunos), mas o facto de também ter sido sob o seu mandato que se registou uma maior abertura à comunidade ‘extra-muros’.</i></p> <p><i>Foi com este Diretor que muitos alunos puderam viver uma primeira experiência de viagem ao estrangeiro, ou mesmo experienciar, pela primeira vez, uma viagem de avião, tal como muitos docentes se verem pela primeira vez envolvidos em projetos internacionais e a participar dessas mobilidades. Claro que deixa igualmente marcas pessoais, pela sua forma afável de ser com todos, a sua simplicidade e capacidade de congregar, para além das suas multifacetadas competências e capacidades pessoais e académicas.” (PCG)</i></p>

		<p>Marcas pessoais:</p> <p>Simplicidade</p> <p>Capacidade de congregar</p> <p>Diversidade de competências e capacidades pessoais e académicas</p> <p>- preocupação e solidariedade genuína com os outros</p>	<p><i>“Eu acho que é isso – marca logo a diferença: o ouvir as pessoas, o estar disponível para as opiniões e depois formar a sua opinião num consenso e não se impor... “é assim porque eu é que mando”. (CEE)</i></p> <p><i>“Tudo o que seja novidade, tudo o que seja tecnológico....os Erasmus, os e-twinings e outras coisas que ele veja que são diferentes...” (CDL)</i></p> <p><i>“Ele preocupa-se muito... eu acho... quer sempre mudar. Quando vê os resultados, ele fica preocupado, quer mudar “O que é que nós podemos mudar aqui para isto se alterar? Se calhar, podemos pôr aqui... mais apoios ali ou ali...vejam lá, o que é que vocês acham?”. [...] os miúdos... pode não ter essa ligação tão perto dos miúdos, mas preocupa-se demasiado com a aprendizagem e com eles... quer o melhor para eles. (COQ)</i></p> <p><i>“[Preocupa-se] Com os miúdos e com os professores.” (CDL)</i></p> <p><i>“Eu acho que o que o caracteriza mesmo são projetos que dinamizem a escola, tem a preocupação em que haja sempre novos projetos em que os miúdos possam participar, possam aprender noutros contextos. Eu acho que a marca dele é o envolvimento em projetos nacionais, internacionais, estimula muito, inscreve a escola, envolve muitos professores – “Vou inscrever a escola, queres ser tu a coordenar? Queres fazer, queres participar?”. Acho que é a marca maior que ele deixa, além da abertura dele e da solidariedade verdadeira pelas pessoas, portanto, genuína, preocupação genuína pelos outros e pelo bem-estar dos outros.” (CPT)</i></p>
--	--	--	--

Anexo VII

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – autorização

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » **Dados da entidade**

Dados da Entidade

Nome da entidade: Maria Dulce Correia Vidal

Tipo de entidade: Outro: Mestranda

Morada: Rua José Pinheiro, n.º 9, 3.º esq.

Código postal: 2615-696 Sobralinho

Localidade: Sobralinho

Distrito: Lisboa

Concelho: Vila Franca de Xira

Telefone: 914266260

Fax:

E-mail: dulce.correia.vidal@gmail.com

Maria Dulce Correia Vidal

[Sair](#)

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- [Início](#)
- [Pesquisar inquéritos](#)

Dados adicionais

Data de registo: 24-05-2019

Data de actualização:

Nº de inquéritos pedidos: 1

Nº de inquéritos aprovados: 1

[| Voltar](#) | [Editar](#) |

para eu

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0700600001, com a designação *Guião de entrevista semidiretiva*, registado em 02-07-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Maria Dulce Correia Vidal

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a sua realização.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que

foram anexados e para efeitos da proteção de dados pessoais a recolher junto dos inquiridos (docentes do Agrupamento de Escolas envolvido), em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, indicando os objetivos e finalidades para que são recolhidos e posteriormente tratados, a tipologia de dados a recolher, sobre o carácter voluntário da inquirição, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Devem, pois, prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses dos titulares dos dados, pelo que, deste modo, procurar-se-á garantir o tratamento lícito dos mesmos nos termos procedimentais indicados e legislação em vigor. As autorizações devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

